

Mariusz Granosik, Anita Gulczyńska, Renata Szczepanik
(Uniwersytet Łódzki)

Klimat społeczny instytucji wychowawczych i jego uwarunkowania. Perspektywa pracowników i wychowanków młodzieżowych ośrodków wychowawczych (MOW) i socjoterapii (MOS)

1. Wprowadzenie

Problematyka klimatu społeczno-wychowawczego instytucji resocjalizacyjnych (głównie zakładów poprawczych) była przedmiotem analiz i rozważań wielu pedagogów oraz psychologów resocjalizacyjnych, którzy posługiwali się zwykle Skalą Klimatu Społecznego R. Moosa¹. Klimat społeczny był analizowany m.in. przez pryzmat specyfiki wychowanków danej instytucji², struktury kompetencyjnej pracowników³, efektywności procesu resocjalizacji⁴. Podejmowano również diagnozy w celu identyfikacji dominującego typu klimatu społecznego oraz określenia związków pomiędzy poszczególnymi wymiarami klimatu społecznego a cechami biograficznymi wychowanków i kadry, stosunkiem kadry do procesu resocjalizacji, a także strukturą ośrodków⁵.

¹ L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2005.

² G. Zalewski, *Klimat społeczny instytucji resocjalizacyjnych a poziom psychotyżmu u wychowanków*, Wyd. Akademii Medycznej, Białystok 2004; L. Pustkowiak, *Diagnoza środowiska wychowawczego zakładu poprawczego*, „Opieka. Wychowanie. Terapia” 2000, nr 4, s. 7–4.

³ P. Frąckowiak, *Kierunki rozwoju resocjalizacji w polskich zakładach dla nieletnich*, Garmond Oficyna Wydawnicza, Warszawa 2006.

⁴ S. Sobczak, *Klimat społeczny instytucji resocjalizujących*, „Pedagogika Społeczna” 2007, nr 3, s. 133–152.

⁵ M. Staniaszek, *Klimat społeczny młodzieżowych ośrodków wychowawczych w Polsce. Studium resocjalizacyjne*, niepublikowana praca doktorska, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2014.

Niemal już klasyczne studia klimatu społecznego zrealizował Lesław Pytka⁶, który badał zakłady poprawcze w latach 80. ubiegłego wieku. Doprowadziły one do wniosku, że w placówkach tych panuje klimat kontrolująco-restrykcyjny. Jednak „weryfikacja” wspomnianych rezultatów, przeprowadzona na początku obecnego wieku przez Sławomira Sobczaka⁷, który przebadiał cztery placówki, pokazuje, iż zarówno wychowankowie, jak i kadra pedagogiczna oceniają panujący tam klimat społeczny jako sprzyjający procesowi resocjalizacji. Klimat badanych instytucji był sprzyjał kształtowaniu przyjaznych relacji interpersonalnych, nasyconych pozytywnymi uczuciami oraz zaspokajaniu potrzeb, natomiast funkcje kontrolno-represyjne zostały ograniczone do minimum. Wynika stąd, że proces resocjalizacji w badanych instytucjach odbywał się w klimacie terapeutyczno-opiekuńczym, który uznano za najbardziej pożądany z punktu widzenia oddziaływań resocjalizacyjnych.

Z analizy Sobczaka można wysnuć wniosek, że w porównaniu z wynikami Pytki w zakresie klimatu społecznego placówek resocjalizacyjnych dokonała się pozytywna zmiana, zarówno na płaszczyźnie relacji interpersonalnych, rozwoju osobistego, jak i systemu organizacyjnego.

Tym niemniej, dziesięć lat temu Grzegorz Zalewski⁸ na podstawie badań kilkunastu zakładów poprawczych zauważył, że tylko w nielicznych instytucjach resocjalizacyjnych panuje sprzyjający klimat społeczny, szczególnie ten najbardziej pożądany, czyli terapeutyczno-wychowawczy. Do nieco odmiennych wniosków doszedł Przemysław Frąckowiak⁹, według którego w większości badanych zakładów poprawczych, a szczególnie schronisk dla nieletnich, panuje sprzyjający wychowawczo klimat społeczny. Jednak w zakładach z niekorzystnym klimatem kadre pedagogiczną cechowały niskie kompetencje merytoryczne, zróżnicowane kategorie cech demoralizacji przejawianych przez wychowanków oraz duża rotacja wśród pracowników. W tej drugiej grupie (z niepożądanym klimatem) zarejestrowano również wyraźne braki w bazie materialnej placówek.

Inne wyniki niż Sobczak uzyskała Aneta Skuza¹⁰. Badania przeprowadziła w 9 zakładach poprawczych, w których dostrzegła niekorzystne tendencje w organizowaniu środowiska wychowawczego.

⁶ L. Pytka, *Klimat społeczny instytucjonalnych środowisk wychowawczych*, „Studia Pedagogiczne” 1983, t. 46, s. 221; idem, *Pedagogika...*

⁷ S. Sobczak, *Klimat społeczny instytucji...*, s. 133–152.

⁸ G. Zalewski, *Klimat społeczny instytucji resocjalizacyjnych...*

⁹ P. Frąckowiak, *Kierunki rozwoju resocjalizacji...*

¹⁰ A. Skuza, *Klimat społeczny polskiego zakładu poprawczego (pedagogiczna analiza czynników kreujących)*, „Resocjalizacja Polska” 2012, nr 3, s. 361–382.

Mimo iż największy nacisk kładzie się na kształtowanie poprawnych, przyjaznych stosunków interpersonalnych, to dużą uwagę przykładają się do przestrzegania zewnętrznej dyscypliny i rygorów regulaminowych. Zanedbuje się też elementy klimatu społecznego składające się na terapeutyczne środowisko społeczności instytucjonalnej (autonomię wychowanków oraz swobodę ekspresji). Dlatego też klimat społeczny w polskim zakładzie poprawczym A. Skuza nazwała kontrolująco-restrykcyjnym – tak samo jak Pytką w latach 80.

Do podobnych wniosków doszła Magdalena Stanaszek¹¹, która przeprowadziła badania w 19 młodzieżowych ośrodkach wychowawczych w Polsce. Zauważyła ona, iż dominuje tam klimat kontrolująco-restrykcyjny, jednak występują istotne rozbieżności w ocenie klimatu społecznego dokonanej przez wychowanków przebywających w ośrodkach i kadrę tam zatrudnioną. W ocenie wychowanków w ośrodkach dominuje klimat kontrolująco-restrykcyjny, zaś zdaniem kadry – terapeutyczno-wychowawczy.

Jak wynika z analizy dotychczasowych badań, w polskich instytucjach resocjalizacyjnych dominuje niesprzyjający wychowawczo klimat społeczny. W placówkach tych zbyt dużą wagę przywiązuje się do realizacji funkcji kontrolnych związanych z przestrzeganiem przez wychowanków dyscypliny, regulaminów i zasad, a zanedbuje się kształtowanie pozytywnych relacji interpersonalnych wśród wychowanków oraz pomiędzy wychowankami a kadrą placówki. Podobnie małe znaczenie przypisywane jest rozwojowi osobistemu wychowanków w zakresie ich autonomii i odpowiedniego przygotowania do funkcjonowania w społeczeństwie po opuszczeniu placówki.

Głównym przedmiotem diagnozy zaprezentowanej w niniejszym opracowaniu są elementy klimatu społecznego młodzieżowych ośrodków socjoterapii i młodzieżowych ośrodków wychowawczych, które tworzą warunki pozwalające na działania na rzecz zapobiegania przedwczesnemu wypadaniu nieletnich z systemu szkolnego oraz ich wspierania w planowaniu ścieżki edukacyjno-zawodowej¹². Kompensacyjna funkcja internatów, ośrodków wychowawczych i socjoterapeutycznych w procesie edukacji młodzieży przejawiającej cechy niedostosowania społecznego oraz planowania ich ścieżki zawodowej jest obecna zarówno deklaratorywnie (ogólne rozporządzenia ministerialne, statuty

¹¹ M. Stanaszek, *Klimat społeczny młodzieżowych ośrodków...*

¹² Diagnoza ta została zrealizowana w ramach projektu „Terapia przez rozwój. Program rozwoju sieci placówek dla młodzieży zagrożonej przedwczesnym wypadnięciem z systemu oświaty” finansowanego przez Europejski Fundusz Społeczny w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Poddziałanie 9.1.2.

internatów przy ośrodkach), jak i realnie¹³. Celem przeprowadzonych analiz była charakterystyka wybranych obszarów klimatu społecznego diagnozowanych instytucji, a także działań podejmowanych na rzecz wspierania kariery zawodowej wychowanków, co miało pozwolić na wskazanie kierunków wymagających zmiany.

Ogólną strategię badań wyznaczyło pojęcie klimatu społecznego, rozumianego za Markiem Konopczyńskim jako „układ stosunków interpersonalnych i wzajemne relacje osobowe personelu wychowawczego i administracyjnego oraz innych osób z najbliższego środowiska”¹⁴. Tak rozumiany przedmiot diagnozy, czyli klimat społeczny, nie miał rozstrzygająco wskazywać tego, czemu badacze mieli się przyglądać lub o co pytać, ale uwrażliwiać ich na pewien wymiar życia społecznego instytucji – wymiar komunikacji między podmiotami interakcyjnie współtworzącymi życie społeczne instytucji.

Jeśli chodzi o znaczenie kontekstu dla przebiegu procesów komunikacyjnych, kluczowe znaczenie dla interpretacji danych interakcyjnych miał **kontekst komunikacji**, rozumiany jako fizyczne, personalne, symboliczne oraz makrosystemowe (formalno-prawne i organizacyjne) uwarunkowania komunikacji w badanych instytucjach.

W części diagnozy poświęconej uwarunkowaniom wspierania kariery zawodowej, wyszliśmy z założenia, że rolą współczesnego poradnictwa zawodowego jest przede wszystkim „wspieranie ludzi w ich uczeniu się przez całe życie oraz towarzyszenie im w licznych transzycjach między kolejnymi doświadczeniami osobistymi, edukacyjnymi i zawodowymi”¹⁵. W świetle współczesnych koncepcji doradztwa zawodowego przygotowywanie się człowieka do wyborów edukacyjno-zawodowych i planowanie kariery tak naprawdę nie dotyczy jedynie małego wycinka, jakim jest praca, lecz rzutuje na całe życie danej osoby. Decyzje zawodowe mogą mieć znaczenie dla charakteru i jakości nawiązywania relacji społecznych, życia rodzinnego itp. Mogą również obejmować kształtowanie się systemu wartości człowieka, jego stylu życia oraz wpływać na jego samorozwój¹⁶. W świetle powyższego należy uznać, że doradztwo zawodowe i działania na rzecz wspierania wychowanka w planowaniu określonej ścieżki edukacyjno-zawodowej mają silne walory wychowawcze, a nawet resocjalizacyjne i powinny być ważną, integralną częścią systemu wychowawczego ośrodków.

¹³ Por. raporty Ośrodka Rozwoju Edukacji.

¹⁴ M. Konopczyński, *Metody twórczej resocjalizacji*, PWN, Warszawa 2007, s. 170.

¹⁵ J. Minta, *Od aktora do autora. Wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2012, s. 19.

¹⁶ R. V. Peavy, *SocioDynamic Counseling: A constructivist perspective*, Trafford Publishing, Stockholm 2000.

Biorąc pod uwagę wspomniane założenia, strategię projektowanego badania diagnostycznego określiły trzy pytania główne:

- Jaki jest klimat społeczny w ośrodkach socjoterapeutycznych i wychowawczych?
- Jakie są uwarunkowania klimatu społecznego w ośrodkach socjoterapeutycznych?
- Jakie działania na rzecz planowania i wsparcia rozwoju zawodowego są podejmowane przez ośrodki?

2. Prawno-społeczne uwarunkowania klimatu społecznego instytucji wychowawczych dla młodzieży nieprzystosowanej społecznie

Diagnoza elementów klimatu społecznego ośrodków wymaga określenia uwarunkowań makrostrukturalnych. Ich pierwszą warstwą są uwarunkowania prawne, wyrażone językiem rozporządzeń, statutów itp., które ogólnie ustalają celowość działania całej instytucji.

W Polsce podstawowym dokumentem regulującym postępowanie wobec dzieci i młodzieży nieprzystosowanych społecznie, a także w zasadniczej mierze determinującym działalność placówek resocjalizacyjnych jest ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich. Dokument ten bezpośrednio nawiązuje do opiekuńczo-wychowawczego modelu postępowania z nieletnimi. Model opiekuńczy (*welfare model*) wymiaru sprawiedliwości dla nieletnich zakłada, że instytucje państwowe mają nieletniemu pomóc oraz go zresocjalizować przy pomocy środków i interwencji wychowawczych. Sankcjonowane są zarówno zachowania karalne, jak i inne formy zachowań dewiacyjnych¹⁷. W modelu tym mamy do czynienia z tzw. sankcjami nieoznaczonymi, co w praktyce wyraża się np. brakiem określenia czasu, na jaki kierowane jest dziecko do danej placówki.

Współcześnie sposób postępowania z nieletnimi w Polsce poddawany jest krytyce, a najczęściej podnoszone zarzuty dotyczą m.in. nadmiernej koncentracji ustaw na nieprecyzyjnie określonym działaniu dla dobra nieletniego i braku jasnych zasad co do odpowiedzialności nieletnich za popełnione czyny karalne. Model opiekuńczy jest niekonsekwentny, gdyż pojawiają się w nim elementy charakterystyczne dla

¹⁷ I. Pruin, *The scope of juvenile justice systems in Europe*, [w:] F. Dünkel et al. (eds), *Juvenile Justice Systems in Europe – Current Situation, Reform Developments and Good Practices*, Forum Verlag Godesberg, Mönchengladbach 2010, s. 1513–1556.

modelu jurydycznego, np. możliwość karania nieletnich na podstawie kodeksu karnego (tj. w określonych przypadkach nieletni jest osobą zdolną do ponoszenia odpowiedzialności karnej za swoje czyny)¹⁸. We wszystkie krytyczne stanowiska¹⁹ wpisuje się silnie przekonanie o tym, że w trosce o dobro dziecka zwalnia się je z jakiegokolwiek odpowiedzialności, co w rzeczywistości powoduje jego uprzedmiotowienie oraz to, iż sformalizowana reakcja kontroli społecznej, mimo akcentowanego w swej nazwie charakteru wychowawczego (środki wychowawcze), nie jest działaniem w pełni nastawionym na troskę o prawidłowy rozwój dzieci i młodzieży.

Wspomniana wyżej ustawa przewiduje szereg środków wychowawczych i poprawczych, jakie należy stosować w odniesieniu do nieletniego wykazującego cechy demoralizacji lub podejmującego czyny karalne. Do najczęściej stosowanych przez sąd należy upomnienie, zobowiązanie do określonego zachowania, nadzór kuratora sądowego i umieszczenie w placówce resocjalizacyjnej²⁰. Do placówek resocjalizacyjnych zaliczamy młodzieżowe ośrodki wychowawcze (MOW) oraz zakłady poprawcze (w ramach środka poprawczego). W 2004 r. do listy placówek resocjalizacyjnych istniejących „w ofercie” środków wychowawczych stosowanych przez sąd dołączył młodzieżowy ośrodek socjoterapii (MOS)²¹, jednak – po licznych protestach środowiska socjo-

¹⁸ Więcej: B. Stańdo-Kawecka, *Prawo karne nieletnich. Od opieki do odpowiedzialności*, Oficyna Wolters Kluwer business, Warszawa 2007.

¹⁹ Por. A. Muszyńska, *Zobowiązanie do naprawienia szkody w postępowaniu w sprawach nieletnich*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2007, nr 69, z. 2, s. 127-136; V. Konarska-Wrzošek, *Postępowanie z nieletnimi w Polsce – ocena obowiązujących rozwiązań materialnoprawnych i kierunki ewentualnych zmian*, „Probacja” 2013, nr 1, s. 85-100.

²⁰ Por. D. Woźniakowska, *Reakcje wymiaru sprawiedliwości na przestępczość nieletnich dziewcząt*, [w:] I. Pospiszyl, R. Szczepanik (red.), *Zachowania dewiacyjne dziewcząt i kobiet*, Wyd. WSHE, Łódź 2007; W. Klaus, *Dziecko przed sądem. Wymiar sprawiedliwości wobec przestępczości młodszych nieletnich*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010; S. Lelental, H. Maliszewska, *Zakres orzekania środków przewidzianych przez ustawę o postępowaniu w sprawach nieletnich*, [w:] T. Bojarska (red.), *Postępowanie z nieletnimi. Orzekanie i wykonywanie środków wychowawczych i poprawczych*, Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1988; A. Michalska-Warias, *Struktura środków wychowawczych i poprawczych orzekanych wobec nieletnich w latach 90. XX wieku*, „Studia Iuridica Lublinensia” 2004, nr 3, s. 140-157.

²¹ Zgodnie z ustawą z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz. U. 2011, nr 149, poz. 887) zmieniającą ustawę o postępowaniu w sprawach nieletnich, środek wychowawczy w postaci umieszczenia w MOS mógł być stosowany przez sąd do 31 grudnia 2011 r. Por. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lipca 2004 r. w sprawie szczegółowych zasad kierowania, przyjmowania, przenoszenia, zwalniania i pobytu nieletnich w młodzieżowym ośrodku wychowawczym oraz młodzieżowym ośrodku socjoterapii, Dz. U. 2004, nr 178, poz. 1833, ze zm. w Dz. U. 2011, nr 9, poz. 41.

terapeutów i analizach sytuacji psychopedagogicznej wychowanków – w 2012 r. usunięto ten zapis z ustawy²². Jakie są zatem cechy wspólne tych ośrodków, a przede wszystkim – czym różnią się one od siebie? Przepisy regulujące przeznaczenie i pracę wychowawczą w ośrodkach wychowawczych oraz socjoterapii zawierają odpowiednio rozporządzenia ministerialne (obszaru edukacji, pomocy społecznej, sprawiedliwości), a także liczne ustawy i zarządzenia²³.

Młodzieżowe ośrodki wychowawcze i młodzieżowe ośrodki socjoterapii funkcjonują w systemie oświaty na podstawie art. 2 pkt 5 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty²⁴. Zakładanie i prowadzenie (publicznych) placówek jest zadaniem własnym powiatu. Niepubliczne placówki typu MOW i MOS mogą być zakładane i prowadzone także przez osoby prawne i fizyczne.

Młodzieżowe ośrodki socjoterapii są prowadzone dla dzieci i młodzieży, które z powodu zaburzeń rozwojowych, trudności w uczeniu się i zaburzeń w funkcjonowaniu społecznym są zagrożone niedostosowaniem społecznym lub uzależnieniem i wymagają stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy, wychowania i socjoterapii²⁵.

Natomiast młodzieżowe ośrodki wychowawcze są przeznaczone dla dzieci i młodzieży niedostosowanych społecznie, wymagających specjalnej organizacji nauki, metod pracy i wychowania. Nieletni są w nich umieszczani wyłącznie na podstawie orzeczenia sądu rodzinnego o zastosowaniu środka wychowawczego, zgodnie z przepisami ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich.

Wspólnymi cechami wspomnianych placówek są przede wszystkim: infrastruktura formalna (szkoła wraz z internatem), wewnątrzinstytucjonalna organizacja pracy (nosząca znamiona instytucji totalnej), wiek wychowanków oraz wymagane kwalifikacje kadry pedagogicznej. Formalnymi cechami różnicującymi są sposób „rekrutacji” wychowanków (jako rezultat nieformalnej – tj. pozasądowej – i formalnej – tj. sądowej – reakcji kontroli społecznej) oraz „literalnie” stosowane w placówce metody pracy (socjoterapia vs resocjalizacja). W tym kontekście młodzieżowy ośrodek socjoterapii (MOS) mieści się w obszarze profilaktyki, zaś wychowawczy (MOW) w obszarze resocjalizacji.

²² K. Wilski, *Socjoterapia. Idea i praktyka*, [w:] R. Szczepanik (red.), *Opieka i wychowanie w instytucjach wsparcia społecznego. Diagnoza i kierunki przeobrażeń*, Wyd. AHE w Łodzi, Łódź 2012.

²³ Pełną listę różnych aktów prawnych warunkujących działalność ośrodków przedstawia T. Kaniowska w opracowaniu: *Wykaz aktów prawnych dla MOS i MOW*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2011.

²⁴ Dz. U. 2004, nr 256, poz. 2572 z późn. zm.

²⁵ § 13 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 maja 2011 r., Dz. U. 2011, nr 109, poz. 631.

Wychowankami młodzieżowych ośrodków socjoterapii (MOS) oraz ośrodków wychowawczych (MOW) jest młodzież w wieku 13–18 lat, pozostająca w normie intelektualnej i zagrożona niedostosowaniem społecznym. Ośrodki te są placówkami opieki całkowitej (w myśl przepisów o pomocy społecznej), zatem dzieci i młodzież pozbawiona częściowo lub całkowicie opieki rodzicielskiej powinna pozostawać pod opieką rodziny zastępczej, wskazanego przez sąd opiekuna prawnego lub całodobowej placówki opiekuńczo-wychowawczej. Rekrutacja do młodzieżowego ośrodka socjoterapii przebiega w trybie pozasądowym, na wniosek rodziców czy wskutek orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznej o potrzebie kształcenia specjalnego. Ośrodek wychowawczy natomiast jest miejscem, w którym umieszczani są nieletni na podstawie orzeczenia sądowego o zastosowaniu środka wychowawczego. Cechą wspólną wychowanków obu instytucji jest głównie zaburzenie w przebiegu realizowania obowiązku szkolnego (opóźnienia szkolne, wagary, a nawet porzucenie szkoły)²⁶. Wychowankowie z nawarstwionymi problemami niepowodzeń szkolnych oraz dodatkowymi deficytami i problemami w zachowaniu społecznym mają więc niewielkie szanse na zakończoną sukcesem kontynuację nauki szkolnej w rodzimych szkołach. To właśnie szkoła działająca przy ośrodkach (jej charakter i stopień) staje się punktem centralnym analiz poświęconych zapotrzebowaniom (lub braku takiego) na miejsca w placówkach MOW i MOS²⁷.

Mimo innych założonych funkcji prawnospołecznych i pedagogicznych (profilaktyka vs resocjalizacja), jakie pełnią omawiane dwa ośrodki, w praktyce posiadają one wiele cech charakterystycznych dla instytucji totalnej²⁸. Totalny charakter przejawia się zarówno w podziale na wychowawców (kadra ośrodka) i wychowanków, systemie kar i nagród, standaryzacji i depersonalizacji (wychowankowie są traktowani jednakowo), jak i w architekturze samego budynku. O izolacyjnym charakterze ośrodków świadczy to, że mamy do czynienia z ograniczeniami dotychczasowej wolności i swobody wychowanków (np. pokój jest dość często monitorowany przez wychowawców, istnieje osłabienie więzi z rodziną i środowiskiem koleżeńskim, pobytowi w placówce towarzyszy poczucie wyobcowania), formalizmem (pobyt wychowanka jest regulowany szeregiem regulaminów i innych przepisów, często dla niego niezrozumiałych²⁹), orientacją na wykonywanie zadań (ściśle za-

²⁶ Piśmiennictwo dotyczące struktury cech demoralizacji (oraz zagrożenia nią) dzieci i młodzieży jest dość obszerne.

²⁷ J. Kulesza, *Raport nt. zapotrzebowania na miejsca w placówkach MOW i MOS resortu edukacji w roku szkolnym 2013/2014*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013.

²⁸ M. Staniaszek, *Klimat społeczny młodzieżowych ośrodków...*

²⁹ Ibidem.

planowany dzień, życie w jednym miejscu i przymusowe wykonywanie zadań, co narzuca wychowankom ścisły rytm dnia i schematyczność działań; to harmonogram dnia „decyduje” o porządku i czasie poszczególnych czynności, w tym często fizjologicznych) oraz wyraźnym **podziałem społeczności na personel i wychowanków** (sprzeczność „interesów” obu grup).

W obliczu tego, co powiedziano wyżej, szczególnego znaczenia nabierają typy klimatu społecznego w polskich instytucjach resocjalizacyjnych, wyróżnione przez przywołanego już L. Pytkę³⁰. Pierwszym typem jest klimat **terapeutyczno-wychowawczy**, koncentrujący się na kształtowaniu przyjaznych stosunków interpersonalnych o wyraźnym zabarwieniu terapeutycznym, gdzie funkcje kontrolno-represyjne zostały zredukowane do minimum. Jest to najbardziej pożądaný typ klimatu społecznego, w którym model resocjalizacji, wychowania i opieki powinien być realizowany. Kolejny typ klimatu można określić jako **opiekuńczo-wychowawczy**. Taki rodzaj klimatu jest „pożądany” o tyle, że wpisuje się w polski model wymiaru sprawiedliwości nieletnich (o czym była mowa na początku wprowadzenia). Klimat społeczny, który można nazwać **kontrolująco-opiekuńczym**, świadczy już o niekorzystnych tendencjach w organizowaniu środowiska wychowawczego. W placówkach nacechowanych takim klimatem największy nacisk kładziony jest na kontrolę zachowania wychowanków i ład wewnętrzny-instytucjonalny, zaś najmniejszy – na kształtowanie niekonfliktowych stosunków interpersonalnych. Ostatnim wymienionym przez L. Pytkę typem klimatu jest **kontrolująco-restrykcyjny**. Z punktu widzenia osiągania celów resocjalizacji jest najbardziej niepożądanym klimatem społecznym. Koncentruje się on głównie na przestrzeganiu zewnętrznej dyscypliny i rygorów regulaminowych. W małym stopniu zwraca się tu uwagę na kształtowanie poprawnych stosunków interpersonalnych, a zupełnie zaniedbuje się te elementy klimatu, które sprzyjają wytwarzaniu się terapeutycznego środowiska społeczności instytucjonalnej (autonomię wychowanków i swobodę ekspresji).

3. Uwagi metodologiczne

Badania diagnostyczne klimatu społecznego oraz organizacji pracy placówek socjoterapeutycznych były prowadzone od marca do końca maja 2014 r. w dwóch łódzkich młodzieżowych ośrodkach

³⁰ L. Pytka, *Pedagogika...*, s. 172-173.

socjoterapii (MOS) i trzech młodzieżowych ośrodkach wychowawczych (MOW), a także w partnerskich instytucjach w Stuttgarcie (Niemcy). Na potrzeby niniejszego opracowania zaprezentowana zostanie tylko część poświęcona analizom strony polskiej. Badania miały charakter diagnostyczny; nie miały na celu wyprowadzania metodologicznie uzasadnionych szerszych uogólnień czy przedstawiania pełnego obrazu polskich ośrodków resocjalizacyjnych. Opisują one jedynie wybrane placówki w określonych aspektach, a analiza bardziej ogniskuje się na słabościach, niedoskonałościach czy wręcz błędach, nie dając zbalansowanego obrazu funkcjonowania omawianych placówek. Autorzy wyrażają jednak nadzieję, że sformułowane wnioski mogą stanowić podstawę refleksji i interesujące wskazówki orientujące diagnozy również w innych ośrodkach.

Zasadnicza część materiału empirycznego pochodzi z obserwacji i badań ankietowych przeprowadzonych wśród wychowanków oraz wychowawców/nauczycieli łódzkich MOS i MOW. We wszystkich placówkach badaniami ankietowymi objęty był cały personel wychowawczy (wychowawcy i nauczyciele) oraz wychowankowie powyżej 12. roku życia (kryterium doboru nieletnich do badań podyktowany został specyfiką badań ankietowych). Ponadto obserwacji badaczy poddano codzienne funkcjonowanie wybranych placówek.

Badania ankietowe były poprzedzone badaniem pilotażowym, zrealizowanym przez dwóch badaczy na niespecyficznej grupie testowych respondentów, co umożliwiło dopracowanie narzędzia. W efekcie skonstruowano kwestionariusz ankiety dla nauczycieli/wychowawców (do samodzielnego wypełnienia) oraz dla wychowanków (w formie ankiety audytoryjnej). Ogółem w badaniu ankietowym wzięły udział 263 osoby, w tym 95 wychowawców/nauczycieli i 168 wychowanków.

Na uwagę zasługuje fakt, że przebieg procesu zbierania danych był znacznie zróżnicowany w poszczególnych placówkach. W niektórych z nich badacz był przyjmowany z otwartością, a respondenci bez większych oporów wypełniali ankiety; w innych natomiast przeciwnie – nie ukrywano niechęci graniczącej z odmową udziału w diagnozie³¹, a np. wychowankowie starali się zaślaniać wypełniane ankiety, by nikt nie dostrzegł, co piszą.

W okresie realizowania badań w placówkach objętych projektem było zatrudnionych ogółem 152 pracowników pedagogicznych (z czego 10 osób to nauczyciele realizujący pracę dydaktyczną w kilku ośrodkach

³¹ Formalnie wszystkie placówki, w których realizowano badania, są partnerami w projekcie.

jednocześnie). W badaniach wzięło udział 95 pracowników (co stanowi 62,5% ogółu zatrudnionych).

Tabela 1. Grupy badanych wychowawców/nauczycieli z poszczególnych placówek

Wyszczególnienie	N = 95	%
Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy A	29	30,6
Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy B	13	13,7
Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy C	13	13,7
Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii D	20	21,0
Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii E	20	21,0

Źródło: opracowanie własne.

Nieznaczną większość pracowników pedagogicznych stanowiły kobiety (55,3%). Najwięcej badanych (38,7%) mieściło się w przedziale wiekowym między 36. a 45. rokiem życia. Niemal co trzeci badany (29,1%) pozostawał w wieku pomiędzy 46. a 55. rokiem życia. Najmniejszą grupę badanych (7,5%) stanowiły osoby między 56. a 65. rokiem życia oraz najmłodsi, tj. do 30. roku życia (9,7%).

Połowę badanych stanowili wychowawcy (49,2%), zaś 39,3% ankietowanych było nauczycielami. W badaniach wzięli udział również pedagodzy (5,3%) i psycholodzy (3,1%). 3,1% badanych wskazało na inne niż wyżej wymienione stanowiska pracy w placówkach. Wśród respondentów 6,4% pełniło funkcje kierownicze. Dla 54,2% badanych podstawowym miejscem zatrudnienia był młodzieżowy ośrodek wychowawczy, a dla 37,3% młodzieżowy ośrodek socjoterapii. 8,5% ankietowanych to osoby podejmujące podstawowe zatrudnienie w innych instytucjach.

Największą grupę pracowników pedagogicznych stanowili ci, którzy mieli status nauczyciela mianowanego (34,%). Duża część badanych legitymizowała się najwyższym „statusem” zatrudnienia, jakim jest nauczyciel dyplomowany (29,8%), a jedynie 8,5% kadry to stażyści. Tylko 5,5% badanych deklarowała, że nie posiada kwalifikacji z zakresu socjoterapii (lub resocjalizacji). Połowa pracowników była absolwentami studiów wyższych w tym zakresie (50,5%) lub uzupełnionych w drodze kształcenia ustawicznego (49,5%)³².

Wśród badanych największą grupę stanowili posiadający długi staż pracy zawodowej w systemie edukacji. Ponad połowa to pracownicy

³² Badani wskazywali ukończenie studiów wyższych z zakresu resocjalizacji i studiów podyplomowych (np. socjoterapeutycznych) jednocześnie.

z ponad 10-letnim stażem, z czego 31,9% przepracowała w zawodzie powyżej 20 lat. Co dziesiąty badany (10,9%) jest młodym stażowo pracownikiem, to znaczy jego okres aktywności zawodowej nie przekroczył 5 lat. Co ciekawe, okres pracy zawodowej w edukacji w ogóle nie pokrywa się z aktywnością zawodową w obszarze resocjalizacji czy socjoterapii. Prawie połowa badanych (47,2%) cechuje się stażem w tym zakresie nie dłuższym niż 5 lat. Tylko co dziesiąty pracownik ośrodków pracuje w nich ponad 20 lat (10,0%).

Równolegle badaniem objęto 168 wychowanków w wieku od 12 do 19 lat.

Tabela 2. Grupy badanych wychowanków z poszczególnych placówek

Wyszczególnienie	N = 168	%
Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii E	49	29,1
Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii D	32	19,0
Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy B	33	19,7
Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy C	24	14,3
Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy A	30	17,9

Źródło: opracowanie własne.

Ponad połowę badanych (58,9%) stanowili chłopcy. Najwięcej respondentów (29,2%) to wychowankowie 16-letni. Drugą co do wielkości grupę wiekową stanowili wychowankowie o rok od nich starsi (22,0%). Niemal co piąty wychowanek (19,1%) miał lat 15. Wychowankowie w wieku lat 14 stanowili 14,3% badanych, a trzynastoletni 5,9%. Kolejne 4,7% to ankietowani w wieku lat 18. Najmniejszą grupę wiekową badanych (4,2%) stanowili wychowankowie w wieku lat 12. Jeden z wychowanków miał lat 19 (0,6%).

4. Analiza i interpretacja wyników badań własnych

4.1. Usytuowanie i infrastruktura ośrodków

Placówki objęte badaniami wydaje się charakteryzować znaczne zróżnicowanie, zarówno w zakresie infrastruktury (usytuowanie i warunki lokalowe), jak i pod względem ogólnej sytuacji bytowej i wychowawczej. Tym samym można przyjąć, że istnieje zróżnicowany standard materialny poszczególnych ośrodków, co samo w sobie nie

jest pozytywne³³. Uczestnik, nie mając wpływu na miejsce, w którym się znajdzie, zwykle ma świadomość (a przynajmniej jest w stanie się dowiedzieć) lepszych warunków funkcjonowania swoich rówieśników, którzy znaleźli się w innej placówce, co może stanowić „dodatkową niezawinioną karę od losu”. Przyjmując, że są placówki lepiej i gorzej wyposażone w zakresie dostępnej infrastruktury lokalowej, trzeba brać pod uwagę, że może się to przekładać na funkcjonowanie kadry wychowawców. Złe warunki lokalowe rodzą gorsze relacje wychowawca-wychowanek, skupiając uwagę właśnie na kwestiach bytowych i rodząc konieczność specjalnych zabiegów zarówno jednych, jak i drugich, kosztem np. spraw relacyjnych czy terapeutycznych. Przedstawiony poniżej opis zasobów materialnych i przestrzennych ośrodków został intencjonalnie zestawiony z „pierwszym wrażeniem” badaczy, dotyczącym klimatu interpersonalnego w danym miejscu.

Jedna z placówek objętych projektem usytuowana była w budynku w bardzo złym stanie technicznym, estetycznie wręcz ponurym, w którym brakowało dostatecznie dużej przestrzeni zewnętrznej do aktywności, np. sportowej. W samym budynku zwróciło uwagę wiele ponurych, ciemnych i ciasnych przestrzeni. Wyposażenie większości sal stanowiły stare i uszkodzone meble. Kontrastowo z negatywnym wrażeniem, jakie stwarzała estetyka oraz (nie)funkcjonalność pomieszczeń i budynku, jawił się kontakt z wychowanekami. Młodzież była pogodna, chętnie nawiązująca kontakt (przy pierwszej wizycie badaczki wychowankowie udawali się na zajęcia sportowe).

Niemal biegunowo odmienne warunki panowały w innej diagnozowanej placówce, w której budynek był po remoncie generalnym.

Kolejna placówka posiadała dość dużą przestrzeń „zieloną” oraz miejsce na aktywność sportową. Pierwsza, spontaniczna (nie zaplanowana), obserwacja miejsca pozwalała sądzić, że jest to miejsce, które charakteryzuje znaczna swoboda licznie zgromadzonych chłopców i dziewcząt.

Inna placówka znajdowała się w dość głośnie i ruchliwej okolicy. Sytuacja ta dotyczyła jednak tylko frontu ośrodka, ponieważ z drugiej strony był on otoczony zielenią. Pomieszczenia w placówce były schludne i czyste. Po korytarzach przemieszczały się wychowanki, które z zachowaniem dystansu, ale jednocześnie sporą dawką otwartości nawiązywały pierwsze kontakty z przybyszami (np. stawiały pytania o przyczyny przybycia oraz oferowały pomoc w znalezieniu pomieszczeń kadry zarządzającej ośrodkiem).

³³ Problem ten jest przedmiotem analizy m.in. w pracy M. Staniaszek, *Klimat społeczny młodzieżowych ośrodków...*

Ostatni ośrodek usytuowany był w okolicy szerokiego pasma zieleni. Uwagę zwróciła dobrze wyposażona infrastruktura, sprzyjająca organizacji i spędzaniu czasu wolnego przez wychowanków. Do ich dyspozycji były cztery świetlice (dobrze wyposażone w sprzęt audio-wizualny, wysokiej klasy bilard itp.), kuchnia dydaktyczna, korytarz sportowo-rekreacyjny (tenis stołowy, „piłkarzyki”, dart, aneks wypożyczynkowy), dwie pracownie komputerowe, siłownia, modelarnia itp.

4.2. Uwarunkowania mikrosystemowe

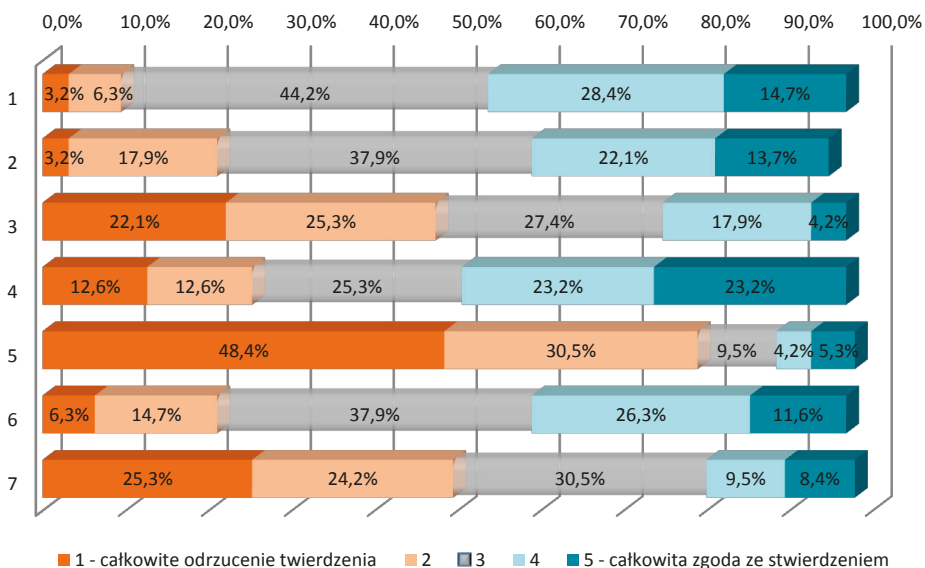
Każda instytucja, w tym instytucje opiekuńczo-wychowawcze czy resocjalizacyjne, w swej działalności musi sprostać dwóm wyzwaniom: utrzymaniu typowych działań statutowych oraz podejmowaniu działań przekształceniowych³⁴. Te drugie, będąc próbą adaptacji do zmieniających się warunków społecznych, obejmują zmiany stanowiące o sensie trwania placówki w czasie i zasadności ponoszenia kosztów jej istnienia przez społeczeństwo. Zważywszy na dominację warstwy relacyjnej w przebiegu pracy badanych instytucji oraz proporcjonalnie największy udział wychowawców/nauczycieli resocjalizacyjnych w jej współtworzeniu, przyjęto, że to właśnie ta grupa pracowników jest kluczowym elementem i filarem zarówno realizacji działań statutowych, jak i dokonywanych zmian. Uzasadnione w związku z tym wydaje się zainteresowanie znaczeniem przypisywanym przez wychowawców/nauczycieli resocjalizacyjnych swojej roli zawodowej oraz motywacją do pracy (czynniki kluczowe dla realizacji przez nich tych działań, które wpisują się w zadania statutowe, podtrzymujące *status quo*), a także ich poczuciem sprawstwa w szeroko rozumianych zmianach dotyczących ich rzeczywistości zawodowej.

Motywacja do pracy

46,4% badanych kojarzy pracę z nieustanną koniecznością przezwycięzania trudności i pokonywania problemów (z czego połowa deklaruje owo stwierdzenie zdecydowanie). Trudności te wydają się jednak wpływać motywująco, kiedy spojrzymy na rozkład wyników w sposobie ustosunkowania się badanych do stwierdzenia: *Moja praca jest dla mnie rutyną, już dawno straciłem(am) zapał*. Ogółem

³⁴ Por. A. Węgliński, *Mikrosystemy wychowawcze w resocjalizacji nieletnich: analiza pedagogiczna*, Agencja Wydawnicza Antoni Dudek, Lublin 2004; M. Konopczyński, *Kryzys resocjalizacji czy(li) sukces działań pozornych. Refleksje wokół polskiej rzeczywistości resocjalizacyjnej*, Wyd. Pedagogium, Warszawa 2013.

82,4% taką opinię odrzuca (odpowiednio 48,4% całkowicie i 30,5% częściowo), a pozostałe wskazania (19%) oznaczają wartość środkową oraz zgodę, rozkładając się równo po połowie. Dla połowy badanych (49,5%, w tym 25,3% całkowicie się zgadzających) praca nie jest jedynie obowiązkiem zabezpieczającym byt. 30,5% wybrało wartość środkową, nie wyrażając jasno zgody bądź niezgody na takie postrzeganie pracy (wykres 1)³⁵.



Wykres 1. Rozkład odpowiedzi na pytanie: Czym jest dla Pana(i) praca zawodowa?

1. Mam pewność, że moja praca jest ważna i szanowana przez innych.
2. Często mam wrażenie „szyfowości” mojej pracy zawodowej, moje zaangażowanie i trud nie idzie w parze z rezultatami.
3. Mam wrażenie przewagi porażek nad sukcesami w pracy.
4. Moja praca kojarzy mi się z nieustanną koniecznością przezwycięzania trudności i pokonywania problemów.
5. Moja praca jest dla mnie rutyną, już dawno straciłem(am) zapał i entuzjazm.
6. Czuję się doceniany(a), a moja praca jest przede wszystkim źródłem satysfakcji i zadowolenia.
7. Jak dla większości z nas – obowiązkiem warunkującym byt.

Źródło: opracowanie własne.

³⁵ Wyniki przedstawiane na wykresach nie sumują się do 100%, ponieważ dla większej przejrzystości zostały pominięte brakujące dane.

Szczególną uwagę zwróciła prawidłowość ujawniająca się w odpowiedziach na dwa inne pytania, również oscylujące wokół problemu satysfakcji zawodowej. Rozkład akceptacji twierdzenia: *Czuję się doceniany(a), a moja praca jest przede wszystkim źródłem satysfakcji i zadowolenia* osiągnął symetryczny podział (odpowiednio 37,9% i 37,9%) pomiędzy tymi, którzy zgadzają się z tym stwierdzeniem (11,6% całkowicie) a tymi, którzy wybrali wartość środkową, komunikując (nie wprost) trudność w ustosunkowaniu się. W drugim pytaniu, gdzie respondenci ustosunkowywali się do stwierdzenia: *Mam pewność, że moja praca jest ważna i szanowana przez innych*, wybór wartości środkowej stanowi aż 44,2%, przy symetrycznym udziale respondentów zgadzających się ze stwierdzeniem (43,1%) i niskiej (9,5%) reprezentacji ankietowanych wyrażających niezgodę.

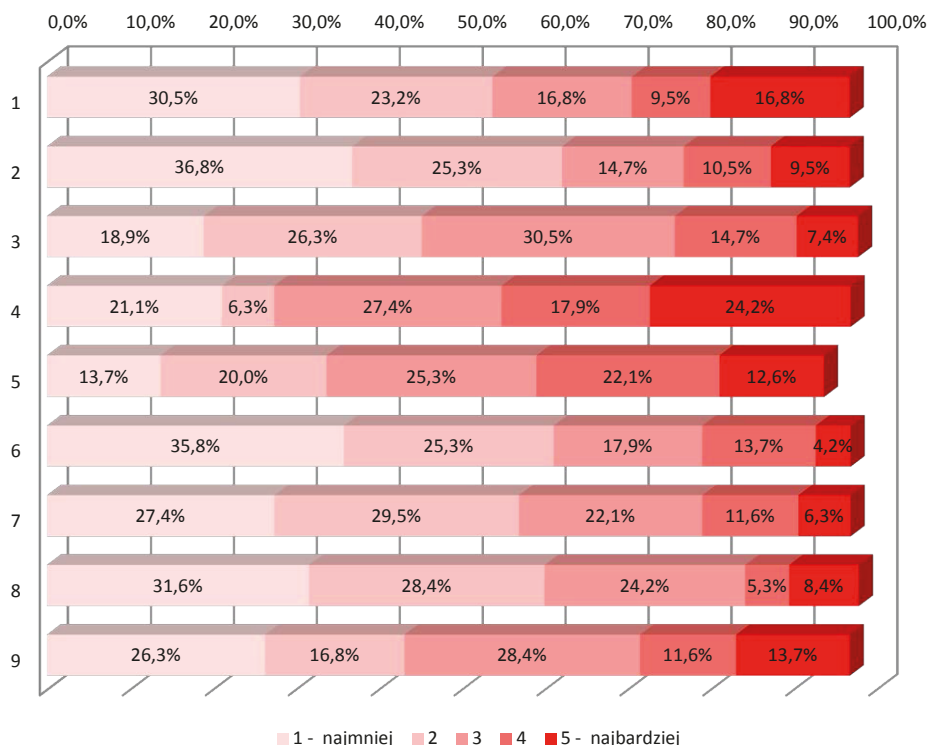
W przywołanych dwóch pytaniach, a szczególnie w ostatnim z omawianych, mamy do czynienia ze względnie równym rozłożeniem się opinii pozytywnych i negatywnych, przy wysokim odsetku badanych wybierających wartość środkową, będącą oznaką niewyraźnego stanowiska w sprawie zasadniczej, jaką jest docenienie pracy przez innych. Taka prawidłowość może kierować uwagę na niejasność kryteriów precyzujących cel i sukces pracy wychowawczej, zagrożenie nadmierną indywidualizacją sposobów postrzegania znaczenia pracy, jej celów i ich realizacji, czy też niskie znaczenie refleksyjności w odniesieniu do pracy.

Chociaż silne zaprzeczenie rutynie, przy wysokim odsetku respondentów definiujących pracę wychowawcy/nauczyciela resocjalizacyjnego przez pryzmat trudności, może wskazywać na znajdowanie przez badanych czynników rozwojowych w przekraczaniu barier, to z drugiej strony można pokusić się o interpretację tak uzyskanych wyników badań w kategoriach pewnego kulturowo narzuconego i egzekwowanego wzoru interpretacji swojej roli zawodowej („naganność” rutyny, sprostanie oczekiwaniom społecznym), niejako wdrukowanym w typowy sposób mówienia o swojej roli zawodowej, przy jednoczesnym akcentowaniu trudności (wiązanym z „naturą podopiecznego”) i niskiej gratyfikacji społecznej (potoczne przekonanie o niskiej skuteczności resocjalizacji). Taka autoprezentacja wydaje się spójna z jednym ze wzorów prezentacji przedstawicieli tzw. „zawodów pomocowych” w dyskursie publicznym w naszym kraju (obok wzoru „zaniebującego obowiązki”, ujawniającego się w przypadkach interwencji medialnych w drastyczne scenariusze życiowe, w których tle pojawiały się osoby profesjonalnych „pomagaczy” – kuratorów, pracowników socjalnych itp.).

Można też przeprowadzić redefinicję przyjętych źródeł negatywnych znaczeń przypisywanych przez badanych swojej pracy (odpowiedzi wskazujące na porażkę, ogrom trudności itd.). Subiektywna ocena pracy jako trudnej może bowiem dotyczyć nie tyle problemów związanych z wychowankami, ile innych warstw aktywności zawodowej, np. relacji z innymi pracownikami (czy dyrekcją). To drugie założenie wzmacnia rozkład zmiennej *czynniki demotywuujące* w badanym przez nas obszarze. 42,1% respondentów zgadza się, iż czynnikiem w największym stopniu osłabiającym motywację do pracy jest nieuporządkowane, chaotyczne i beztroskie podejście do pracy ze strony koleżanek/kolegów (w tym 24,2% respondentów uważa ten czynnik za bardzo demotywuujący). W podobnym stopniu (34,7%) respondenci zgadzają się, iż czynnikiem demotywuującym jest *brak porozumienia z kolegami/koleżankami (rywalizacja pracowników, próby podcinania skrzydeł itd.)*.

Czynnikami najmniej przeszkadzającymi i osłabiającymi motywację do pracy są: brak zaufania ze strony przełożonych (62,1%; odpowiednio 36,8% całkowita zgoda i 25,3% częściowa), brak wsparcia ze strony przełożonych w sytuacjach konfliktowych (53,7%; odpowiednio 30,5% zgoda całkowita i 23,2% zgoda częściowa), pryncypialne podejście do pracy ze strony przełożonych, rozumiane jako brak warunków dla spontaniczności, elastyczności i innowacyjności, przymus podporządkowywania się, kontrola (61,1%; odpowiednio 35,89% całkowicie i 25,3% częściowo), konflikty z wychowankami/uczniami (60%; odpowiednio 31,6% całkowicie i 28,4% częściowo). Trudno jednak w tym miejscu ustalić, na ile opisane negatywne zjawiska rzeczywiście występują w diagnozowanych ośrodkach, a na ile są po prostu efektem ogólnej wiedzy badanych. Świadczą o tym komentarze umieszczane przy wypowiedziach (*brak zaufania ze strony przełożonych – co nie oznacza, że tego zaufania nie ma; nieuporządkowane, chaotyczne, beztroskie podejście do pracy ze strony koleżanek/kolegów – co nie oznacza, że takowe jest*). Szczegółowe dane w tym zakresie zilustrowano na wykresie 2.

Zdecydowanie silniejsze znaczenie badani przypisali czynnikom motywującym ich do aktywności zawodowej. Ponad 80% z nich (84,2%; w tym 51,6% najbardziej) motywuje poczucie swobody działania oraz przeświadczenie, że przełożony darzy ich zaufaniem. Dla 75,8% osób istotnymi czynnikami motywującymi są dobre relacje z innymi współpracownikami, poczucie wspólnoty w zakresie sposobu realizacji celów wychowawczych oraz przyjacielska atmosfera w pracy (67,4%). Warunki dla spontaniczności, elastyczności i innowacyjności są czynnikiem motywującym dla 60,6% pedagogów (wykres 3).

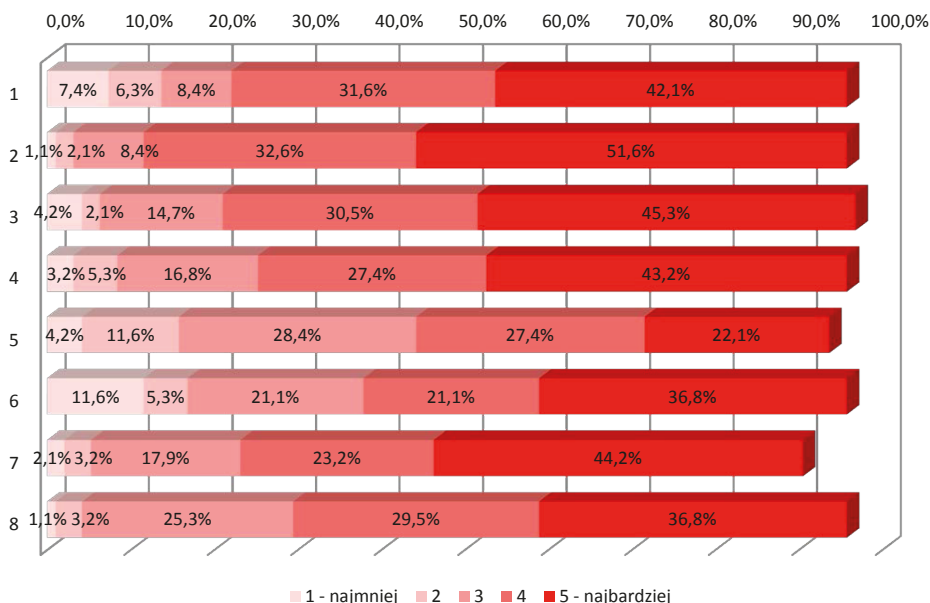


Wykres 2. Rozkład odpowiedzi na pytanie: *Które z poniższych czynników demotywują Pana(nią) do pracy?*

1. Brak wsparcia ze strony przełożonych w sytuacjach konfliktowych.
2. Brak zaufania ze strony przełożonych.
3. Brak szacunku ze strony wychowanków/uczniów.
4. Nieuporządkowane, chaotyczne, beztroskie podejście do pracy ze strony koleżanek/kolegów.
5. Brak porozumienia z kolegami/koleżankami (rywalizacja pracowników, próby podcinania skrzydeł itp.).
6. Pryncypialne podejście do pracy ze strony moich przełożonych; brak warunków dla spontaniczności, elastyczności i innowacyjności, przymus podporządkowywania się, kontrola.
7. Nakładanie zbyt dużej ilości obowiązków.
8. Konflikty z wychowankami/uczniami.
9. Zbyt niskie wynagrodzenie.

Źródło: opracowanie własne.

Niezależnie od tego, czy badani definiowali czynniki demotywujące lub motywujące deklaratorywnie (w oparciu o rolę pracownika budowaną w przebiegu całego ich doświadczenia zawodowego) czy też realnie (czyli w związku z ośrodkiem jako terenem badań), kwestia dobrych



Wykres 3. Rozkład odpowiedzi na pytanie: *Które z poniższych czynników motywują Pana(nią) do pracy?*

1. Odczuwane wsparcie ze strony przełożonych w sytuacjach konfliktowych.
2. Poczucie swobody działania; poczucie, że przełożony darzy mnie zaufaniem.
3. Dobre relacje z innymi współpracownikami; poczucie wspólnoty w zakresie sposobu realizacji celów wychowawczych.
4. Warunki dla spontaniczności, elastyczności i innowacyjności.
5. Możliwość negocjowania efektów mojej pracy wychowawczej (brak standaryzacji oceny efektów mojej pracy z wychowankiem).
6. Poczucie, że każdy pracownik ma sprawiedliwie i równomiernie rozłożone obowiązki i jest z nich jednakowo rozliczany.
7. Przyjacielska atmosfera w pracy.
8. Porozumienie z wychowankami/uczniemi.

Źródło: opracowanie własne.

relacji z pracownikami, dobrej organizacji współpracy i zespołowości wydaje się dla nich zasadnicza. Bardzo silnie demotywują ich problemy relacyjne z kolegami, a zespołowość i przyjacielska atmosfera w pracy (w tym zaufanie przełożonych) osiągnęły największe nasycenie wśród wyborów wskazujących czynniki motywujące. Teza ta oraz rozpoznane tu uwarunkowania „wewnętrzne” klimatu społecznego ukierunkowują interpretację rozumienia pracy przez pryzmat trudności, które (w przeciwieństwie do zakładanej redukcji tych czynników do relacji z wychowankami) wskazują na potrzebę uwzględnienia oraz dalszego zbadania znaczenia relacji między pracownikami dla przedmiotu diagnozy.

Być może podobnego pogłębienia i eksploracji wymaga układ relacji między pracownikami, dyrekcją a wychowankami. Z punktu widzenia organizacji pracy w przedsiębiorstwie produkcyjnym wysoka ocena zaufania szefa oraz jego odczuwalne wsparcie w sytuacjach konfliktowych czy brak pryncypialności wydają się czynnikami wspomagającymi wspólny cel (zwiększenie rentowności i zysków firmy), a także motywację indywidualną (efektywność i satysfakcja z własnej pracy)³⁶. Kiedy jednak wzięlibyśmy pod uwagę wysoką konfliktowość i antagonizmy w relacjach pomiędzy wychowankami a wychowawcami w warunkach instytucji o właściwościach totalnych³⁷, wysoka ocena zaufania szefa i jego wsparcia w sytuacjach konfliktowych może oznaczać uprzywilejowanie perspektywy wychowawców w konfliktach z młodzieżą (przy wyciszaniu perspektywy wychowanków). Ten wątek znajdzie swoje rozwinięcie w analizie wybranych elementów klimatu społecznego badanych instytucji w dalszej części opracowania.

Poczucie sprawstwa wychowawców i nauczycieli

Ponad połowa badanych (60,8%) ma silne lub dość silne przekonanie o roli, jaką odgrywa na rzecz zmian zachodzących w poszczególnych wychowankach/uczniach (odpowiednio 28,2% i 32,6%). Dość podobne odczucia dotyczą roli, jaką odgrywają, pracując z grupą czy klasą (51% badanych; odpowiednio 23,9% i 27,1%). Respondenci są wyraźnie mniej przeświadczeni o swoim wpływie na organizację pracy wychowawczej w placówce niż o swoim oddziaływaniu na wychowanka i grupę. Tylko co siódmy badany (14,1%) swój udział we wprowadzaniu zmian w organizacji pracy wychowawczej na terenie placówki uznał za znaczący bądź dość znaczący (16,3%) (wykres 4).

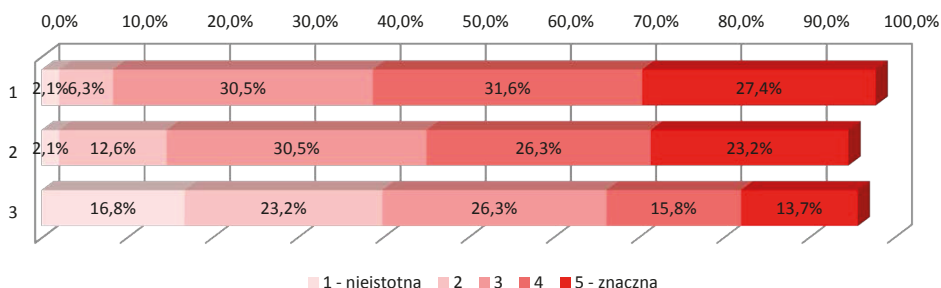
W wyniku analizy uzyskanych danych zauważamy poważną dysproporcję między poczuciem sprawstwa w obszarze pracy indywidualnej bądź grupowej a wpływem na ustalanie koncepcyjnego zarysu tej pracy w obszarze całej instytucji. Dane te pozwalają wnioskować o komplikacjach procesu wytwarzania kultury instytucjonalnej ośrodka, szczególnie na poziomie wspólnego wypracowania koncepcji pracy wychowawczej³⁸, a tym samym wypracowania systemu względnie spój-

³⁶ P. L. Callaway, *The Relationship of Organizational Trust and Job Satisfaction: An Analysis in the U.S. Federal Work Force*, Universal-Publishers, Florida 2007.

³⁷ Por. M. Staniaszek, *Klimat społeczny młodzieżowych ośrodków...*

³⁸ O warunkach i elementach klimatu instytucji resocjalizacyjnej w kontekście spójności wychowawczej personelu pisał m.in. A. Węgliński, *Mikrosystemy wychowawcze w resocjalizacji nieletnich...*

nych odniesień normatywnych w działaniu poszczególnych wychowawców (zarówno w wymiarze relacji indywidualnych z wychowankiem, jak i grupowym).



Wykres 4. Rozkład odpowiedzi na pytanie: Proszę ocenić, jak widzi Pan(i) swoją rolę w zakresie wprowadzania zmian w Pana(i) placówce?

1. Mam wpływ na zmiany zachodzące w poszczególnych wychowankach/uczniach.
2. Mam wpływ na grupy/klassy, z którymi pracuję.
3. Mam wpływ na organizację pracy wychowawczej/edukacyjnej w mojej placówce.

Źródło: opracowanie własne.

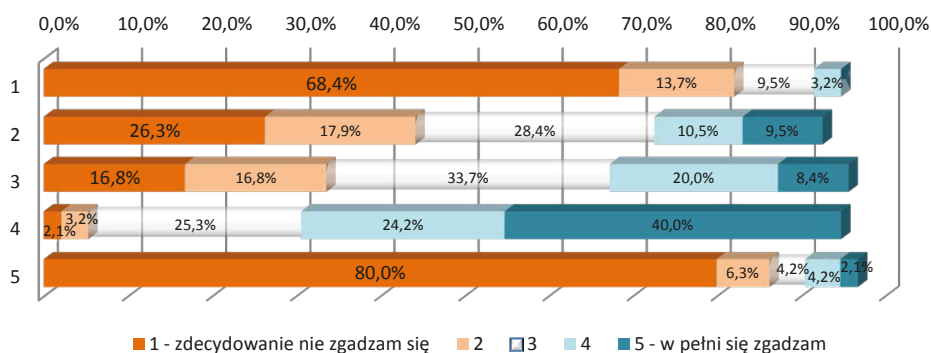
Co więcej, takie odpowiedzi pośrednio sugerują podwójną strukturę instytucji³⁹, bowiem poczucie braku wpływu na organizację pracy uświadamiane jest zwykle wtedy, kiedy organizacja ta jest nieskutecznie kontestowana. Oznacza to, że pojawiają się sytuacje, w których pracownik podejmuje działania lub stawia opór, ale nie odnosi sukcesu („system” uświadamia mu jego ograniczoną sprawczość). Wychodzi więc na to, iż wychowawca skutecznie radzi sobie z otaczającą go przestrzenią wychowawczo-edukacyjną, lecz jego działanie nie do końca pasuje do szerszych ram instytucjonalnych oraz prawdopodobnie prawnych czy też ideowych/ideologicznych (por. makrouwarunkowania klimatu społecznego; na taką interpretację wskazują też deklarowane wcześniej dobre relacje z przełożonymi, którzy raczej nie stwarzają rzeczywistych barier sprawczości w szerszych kontekstach).

Poszukiwanie źródeł tego stanu w deficycie kultury instytucjonalnej nie wydaje się wystarczające. Kwestią wymagającą dalszej

³⁹ O podwójnych strukturach instytucjonalnych w wymiarze komunikacyjnym i dyskursowym por. M. Granosik, „Mówię, jak jest, robię, co mi każą” – o interpretacyjnym rozdarcu współczesnego pracownika socjalnego, [w:] M. Rymśa (red.), *Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce. Między służbą społeczną a urzędem*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2012, s. 187–202; M. Granosik, *Pogranicza pedagogizacji – refleksje o wielowymiarowości procesów instytucjonalizacji na przykładzie pracy socjalnej*, „Societas/Communitas” 2013, nr 2 (16), s. 99–116.

eksploracji jest bowiem potrzeba szerszej refleksyjności oraz pozainstytucjonalnej aktywności w pracy wychowawców badanych placówek. Pozostaje to w silnym związku z kulturą instytucjonalną, ponieważ niski poziom takiej refleksyjności nie wynika z braków indywidualnych, ale z braku przestrzeni do wymiany refleksji i doświadczeń.

Tezę o braku instytucjonalnej przestrzeni rozwijającej refleksyjność można wzmocnić poprzez odniesienie się do kwestii doskonalenia wychowawców/nauczycieli, zakładając, iż zainteresowanie wychowawców różnymi formami kształcenia jest wyrazem poszukiwania okoliczności umożliwiających uczenie się poprzez wymianę i współtworzenie teorii profesjonalnych w przestrzeniach edukacyjnych poza miejscem pracy. Znaczna część badanych uczestniczyła w różnorodnych formach doskonalenia i rozwoju zawodowego (41,5%) lub dopiero co je ukończyła (39,4%). 82,1% respondentów odrzuca stwierdzenie, że powodem podejmowania różnych form doksztalcania się jest presja wywierana na wychowawców i swoisty „wyścig” w zakresie liczby przebytych szkoleń i kursów (w tym aż 68,4% odrzuca je zdecydowanie).



Wykres 5. Rozkład odpowiedzi na pytanie: *Mając na uwadze własne doświadczenia, w jakim stopniu zgadza się Pan(i) z poniższymi stwierdzeniami?*

1. Mojemu doskonaleniu i rozwojowi zawodowemu towarzyszy presja wytwarzana przez wychowawców i swoisty „wyścig” w zakresie ilości przebytych szkoleń i kursów.
2. Doskonaleniu i rozwojowi zawodowemu towarzyszy poczucie straty czasu i faszadowości szkoleń, kursów itp.
3. Doskonalenie i rozwój zawodowy jest przede wszystkim powodowany formalnym obowiązkiem pracowników do samodoskonalenia.
4. Doskonalenie i rozwój zawodowy jest przede wszystkim powodowany moją autentyczną potrzebą nabywania nowych umiejętności i kompetencji.
5. Nie doskonalę się, bo rzadko kto w naszej pracy to robi.

Źródło: opracowanie własne.

Równocześnie aż 86,3% badanych odrzuca stwierdzenie: *Nie doskonalę się, bo rzadko kto w naszej pracy to robi* (w tym aż 80% całkowicie je odrzuca). Duża część ankietowanych (64,2%) przypisuje swojemu doskonaleniu zawodowemu autentyczną potrzebę nabywania nowych umiejętności i kompetencji (w tym 40% zdecydowanie zgadza się z tą opinią). 28,4% respondentów jest skłonnych sytuować przyczyny podejmowania rozwoju zawodowego w formalnym obligowaniu pracowników do takiej aktywności, zaś mniej więcej co trzeci badany (33,7%) wybiera w odpowiedzi na to pytanie wartość środkową, ujawniając *de facto* brak sprecyzowanej opinii w tej sprawie. Szczegółowe dane ilustruje wykres 5.

O wysokim znaczeniu doskonalenia zawodowego dla badanych może świadczyć fakt uczestnictwa w jego różnych formach pomimo towarzyszących temu trudności. Z analizy odpowiedzi na pytanie o trudności związane z podejmowaniem doskonalenia zawodowego przez wychowawców dowiadujemy się, że 60% respondentów sytuuje je przede wszystkim w wysokich kosztach różnych form kształcenia i w kolidowaniu z obowiązkami zawodowymi (57,9%). Doświadczenie to wydaje się powszechne, zważywszy na fakt, iż jedynie 3,2% ankietowanych nie odczuwa żadnych trudności towarzyszących aktywności na tym polu (tab. 3).

Tabela 3. Rozkład odpowiedzi na pytanie: *Jakie są w Pana/i odczuciu największe trudności związane z doskonaleniem się zawodowym?**

Wyszczególnienie	N = 95	%
Bariery finansowe (wysokie koszty kursów, studiów itp.)	57	60,0
Kolidowanie z obowiązkami zawodowymi	55	57,9
Kolidowanie ze zobowiązaniami rodzinnymi	28	29,5
Nieatrakcyjna oferta szkoleń, kursów itp.	18	18,9
Wątpliwości co do fachowości prowadzących	24	25,3
Nieadekwatność szkoleń do rzeczywistych problemów, z jakimi borykam się w pracy zawodowej	40	42,1
Złe doświadczenia wynikające z dotychczasowych szkoleń	7	7,4
Inne	2	2,1
Nie odczuwam żadnych trudności	3	3,2

* Badani wskazywali na więcej niż 1.

Źródło: opracowanie własne.

4.3. Kluczowe elementy klimatu społecznego badanych ośrodków

Definiowanie roli wychowawcy/nauczyciela ośrodków dla młodzieży nieprzystosowanej społecznie i wychowanka. Symboliczny wymiar działań wychowawczych

Wspólne ramy prawne, podobieństwo infrastruktury i procedur formalnych ujednolicają przestrzeń doświadczeń badanej kadry pedagogicznej, co można uznać za podstawę założenia o pewnym zgeneralizowanym profilu roli zawodowej wychowawcy/nauczyciela resocjalizacyjnego i socjoterapeuty, konstruowanym w codziennej komunikacji⁴⁰. Ów profil stanowi też jedno ze znaczących uwarunkowań diagnozowanego klimatu społecznego w badanych ośrodkach, gdyż stabilizuje, ujednolica i normuje podejmowane działania wychowawcze.

Analiza wyników badań przeprowadzonych wśród wychowawców i nauczycieli ośrodków objętych projektem wydaje się uzasadniać tezę o swoistej spójności definiowanego przez nich obrazu profesjonalnej roli, bez względu na rodzaj placówki.

Współczesny pedagog pracujący z młodzieżą zagrożoną demoralizacją to przede wszystkim osoba kontrolująca, dyscyplinująca i egzekwująca wykonanie zadań (71,6%). W przeświadczeniu 66,3% pedagogów współczesny nauczyciel/wychowawca młodzieży nieprzystosowanej społecznie jest opiekunem zaspokajającym potrzeby zdrowotne, fizyczne itp. Zdaniem znacznej części badanych wychowawca powinien być w większym stopniu terapeutą i reedukatorem (53,7%) oraz – przede wszystkim – autorytetem (62,1%).

Na uwagę zasługuje to, że współczesny pedagog resocjalizacyjny i socjoterapeuta przez niemal 17% badanych definiowany jest przez pryzmat funkcji ochraniającej społeczeństwo przed zagrożeniami ze strony zdemoralizowanej młodzieży. Natomiast żaden z badanych nie sytuuje tego znaczenia roli zawodowej w zestawie cech pożądanых (tab. 4).

Biorąc pod uwagę formalnie zakładane różnice między MOW i MOS w obszarach sposobu, idei oraz zakresu realizowania zadań wychowawczych wobec młodzieży nieprzystosowanej społecznie, dokonano zestawienia uzyskanych wyników badań z uwzględnieniem podziału na te dwie instytucje (tab. 5 i 6).

Na poziomie analizy procentowej właściwie nie zaznaczyły się żadne różnice w zakresie określania rzeczywistych i pożądanых cech współczesnych wychowawców i nauczycieli młodzieży nieprzystosowanej

⁴⁰ Por. K. Wilski, *Socjoterapia. Idea i praktyka...*

Tabela 4. Rozkład odpowiedzi na pytanie: *Opierając się o własne doświadczenia, obserwacje znanej Panu(i) rzeczywistości – proszę ocenić, kim przede wszystkim jest współczesny nauczyciel/wychowawca młodzieży niedostosowanej społecznie? A kim powinien być?*

Wyszczególnienie	Kim jest		Kim powinien być	
	N = 95	%	N = 95	%
a. Opiekunem (dbającym głównie o bezpieczeństwo fizyczne, zdrowotne)	63	66,3	32	33,7
b. Doradcą	35	36,8	38	40,0
c. Terapeutą, reedukatorem	33	34,7	51	53,7
d. Towarzyszem	10	10,5	19	20,0
e. Osobą kontrolującą, dyscyplinującą i egzekwującą	68	71,6	28	29,5
f. Diagnostą	17	17,9	25	26,3
g. Przyjacielem	4	4,2	29	30,5
h. Autorytetem	29	30,5	59	62,1
i. Osobą chroniącą większość społeczeństwa przed zagrożeniami ze strony wychowanków niedostosowanych społecznie	16	16,8	0	0

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 5. Rozkład odpowiedzi na pytanie: *Opierając się o własne doświadczenia, obserwacje znanej Panu(i) rzeczywistości – proszę ocenić, kim przede wszystkim jest współczesny nauczyciel/wychowawca młodzieży niedostosowanej społecznie, z podziałem na młodzieżowe ośrodki wychowawcze i socjoterapii*

Wyszczególnienie	MOW		MOS	
	N = 55	%	N = 40	%
a. Opiekunem (dbającym głównie o bezpieczeństwo fizyczne, zdrowotne)	33	60,0	30	75,0
b. Doradcą	22	40,0	13	32,5
c. Terapeutą, reedukatorem	18	32,7	15	37,5
d. Towarzyszem	6	10,9	4	10,0
e. Osobą kontrolującą, dyscyplinującą i egzekwującą	38	69,1	30	75,0
f. Diagnostą	10	18,2	7	17,5
g. Przyjacielem	2	3,6	2	5,0
h. Autorytetem	16	29,1	13	32,5
i. Osobą chroniącą większość społeczeństwa przed zagrożeniami ze strony wychowanków niedostosowanych społecznie	9	16,4	7	17,5
j. Inne	1	1,8	0	0

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 6. Rozkład odpowiedzi na pytanie: *Opierając się o własne doświadczenia, obserwacje znanej Panu(i) rzeczywistości – proszę ocenić, kim powinien być nauczyciel/wychowawca młodzieży niedostosowanej społecznie, z podziałem na młodzieżowe ośrodki socjoterapii i wychowawcze*

Wyszczególnienie	MOW		MOS	
	N = 54	%	N = 40	%
a. Opiekunem (dbającym głównie o bezpieczeństwo fizyczne, zdrowotne)	18	32,7	14	35,0
b. Doradcą	23	41,8	15	37,5
c. Terapeutą, reedukatorem	27	49,1	24	60,0
d. Towarzyszem	10	18,2	9	22,5
e. Osobą kontrolującą, dyscyplinującą i egzekwującą	16	29,1	12	30,0
f. Diagnostą	15	27,3	10	25,0
g. Przyjacielem	22	40,0	7	17,5
h. Autorytetem	28	50,9	31	77,5
i. Osobą chroniącą większość społeczeństwa przed zagrożeniami ze strony wychowanków niedostosowanych społecznie	0	0	0	0
j. Inne	0	0	0	0

Źródło: opracowanie własne.

społecznie. Pracownicy *stricte* resocjalizacyjni (MOW) i realizujący funkcje profilaktyczne (MOS) w podobny sposób konstruują sylwetkę wychowawcy/nauczyciela. Jedynie w zakresie pożądanych cech pojawiły się nieznaczne różnice między deklarowanymi opiniami. Zdumiewać mogą jedynie uzyskane dane w zakresie *bycia przyjacielem* wychowanków. Znacznie więcej pedagogów resocjalizacyjnych (40%) niż socjoterapeutów (17,5%) wskazuje bycie przyjacielem jako pożądaną cechę wychowawcy/nauczyciela młodzieży nieprzystosowanej społecznie.

Zaprezentowana wyżej próba rekonstrukcji cech wychowawcy/nauczyciela ośrodków wychowawczych i socjoterapeutycznych pozwala wyprowadzić zarys definicji wychowanka funkcjonującej w świadomości kadry pedagogicznej tych placówek.

Silna reprezentacja wyborów wskazujących na potrzebę kontroli i dyscypliny zdradza postrzeganie wychowanka jako „zagrożającego”, „nieprzewidywalnego”, nad którym trzeba „zapanować” poprzez narzucenie dyscypliny i egzekwowanie wykonywania zadań. Można przypuszczać, iż jego dotychczasowe życie interpretowane jest przez personel pedagogiczny jako ścieżka „uczenia się złego”, skutkująca

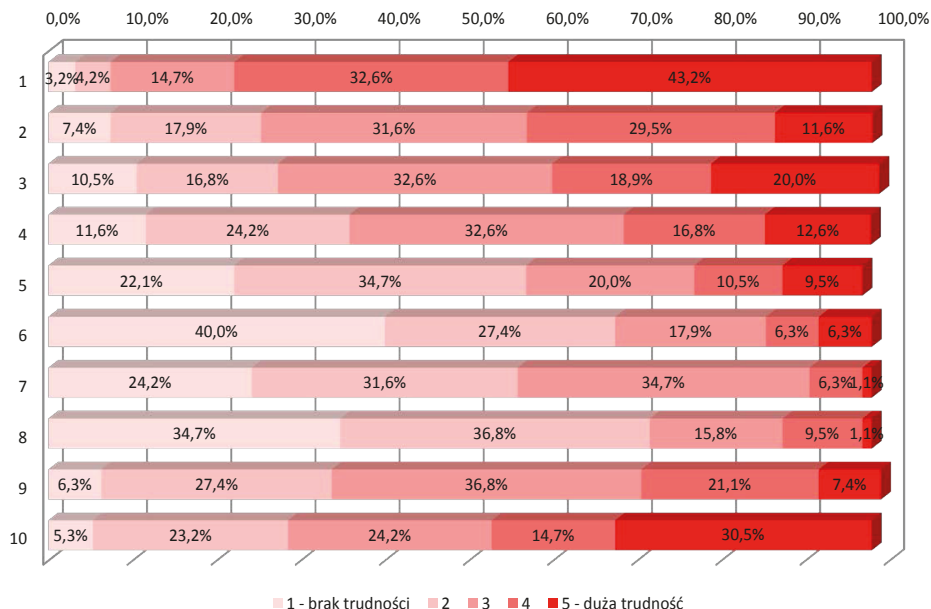
negatywnymi, trudnymi zachowaniami i/lub problemami emocjonalnymi (o czym świadczy wysoki odsetek wyborów podkreślających znaczenie reedukacji i terapii – por. tab. 4 i 7). Nie dziwi więc fakt, że w przekazie będącym rezultatem statystycznego rozkładu odpowiedzi dotyczących znaczenia wychowawcy, wychowanek został zdefiniowany bardziej jako ten, przed którym należy innych chronić, niż ten, z którym można się przyjaźnić (tab. 4–6). Nie jest on również podmiotem, któremu należy towarzyszyć w rozwoju, a jedynie kimś, komu należy zabezpieczyć zaspokojenie podstawowych funkcji życiowych (wysoka wartość opieki rozumianej jako zapewnienie zdrowia i bezpieczeństwa fizycznego). W tym kontekście trudno zinterpretować znaczenie waloryzowanego bardzo wysoko autorytetu wychowawcy: czy jest on rozumiany jako autorytet naturalny, czy też – biorąc pod uwagę przypisywane wychowankowi złe nawyki, trudności w kontrolowaniu samego siebie i zagrożenie, jakie stanowi dla innych – jako ktoś, kogo należy się bać, kto ma „posłuch”.

Podobne wnioski można wyprowadzić z analizy odpowiedzi na pytanie o obszary pracy z wychowankiem sprawiające trudności. Największą trudność wychowawcy odczuwają w pracy z wychowankiem psychopatycznym (75,8%; w tym 43,2% wskazań na dużą trudność) oraz w zawiązku z zachowaniami destrukcyjnymi podejmowanymi w ramach „drugiego życia” placówki (45,2%) (wykres 6). Praca z wychowankiem agresywnym została wybrana jako sprawiająca trudności przez 41,1% pracowników.

W interpretacji wspomnianego pytania nie będziemy się odnosić do całej struktury wyborów. Na potrzeby podejmowanej tu próby zrekonstruowania definicji wychowanka istotne jest zwrócenie uwagi na ewidentną tendencję do upatrywania przez wychowawców/nauczycieli trudności w relacjach z wychowankiem głównie w jego cechach „chorobowych”. Sytuacja taka stwarza poważne ryzyko zaburzeń komunikacji w układzie, w którym odpowiedzialność przypisywana jest tylko jednej stronie.

O wiarygodności takiej rekonstrukcji obrazu wychowanka z perspektywy badanych pracowników mogą świadczyć dokonane przez nich wybory kierunków i form doskonalenia zawodowego, które uznają za przydatne w swoim rozwoju zawodowym. Analiza odpowiedzi na pytanie o obszary wiedzy/umiejętności, które wychowawcy chcieliby u siebie doskonalić, wskazuje, iż zgłaszają oni największe zapotrzebowanie na doskonalenie oraz poszerzanie wiedzy i umiejętności w zakresie przeciwdziałania zachowaniom agresywnym wychowanków (45,3%), a także – co często się z tym wiąże – w rozwiązywaniu

konfliktów (29,5%). W drugiej kolejności respondenci pragną doskonalić swoje umiejętności w obszarze nowatorskich metod i środków oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych (37,9%). Wśród innych obszarów, w obrębie których chcieliby doskonalić swoją wiedzę i umiejętności, znalazły się profilaktyka i terapia uzależnień oraz techniki terapeutyczne (2,1%) (tab. 7).



Wykres 6. Rozkład odpowiedzi na pytanie: *Jaki obszar pracy z wychowankiem sprawia Panu(i) największe trudności?*

1. Praca z wychowankiem/ucznieniem psychopatycznym.
2. Praca z wychowankiem/ucznieniem agresywnym.
3. Praca z rodziną wychowanka/ucznia.
4. Praca z wychowankiem/ucznieniem nadużywającym alkoholu, narkotyków.
5. Konstruowanie planów wychowawczych, resocjalizacyjnych.
6. Organizowanie wychowankom/uczniom czasu wolnego.
7. Planowanie kariery zawodowej wychowanka/ucznia.
8. Praca z grupą.
9. Praca z wychowankiem/ucznieniem neurotycznym.
10. Przeciwdziałanie „drugiemu życiu” placówki.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 7. Rozkład odpowiedzi na pytanie: *Jakie są obszary wiedzy-umiejętności, które chciał(a)by Pan(i) u siebie doskonalić?*

Wyszczególnienie	N = 95	%
Diagnozowanie	25	26,3
Techniki przeciwdziałania zachowaniom agresywnym wychowanków	43	45,3
Komunikacja interpersonalna	16	16,8
Opracowywanie projektów i programów (pisanie grantów)	24	25,3
Wykorzystanie sportu lub idei olimpizmu (np. zasady <i>fair play</i>) w pracy wychowawczej	11	11,6
Ewaluacja pracy wychowawczej	9	9,5
Techniki radzenia sobie ze stresem	16	16,8
Rozwiązywanie konfliktów	28	29,5
Nowatorskie metody i środki oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych	36	37,9
Reguły wywierania wpływu na ludzi	11	11,6
Metody aktywizujące w pracy nauczyciela	9	9,5
Środki multimedialne w pracy nauczyciela	5	5,3
Terapia pedagogiczna	8	8,4
Mediacja i negocjacja w pracy wychowawczej	18	18,9
Inne	2	2,1
Nie ma takich obszarów/nie czuję potrzeby doskonalenia	0	0

Źródło: opracowanie własne.

Uwagę zwraca zbieżność uzyskanych danych z wynikami badań przeprowadzonych kilka lat temu wśród pedagogów resocjalizacyjnych (dodatkowo pracujących w zakładach poprawczych). Techniki przewidywania zachowań agresywnych wychowanków i rozwiązywanie konfliktów plasowały się na samej górze potrzeb i oczekiwań wychowawców w zakresie treści (potencjalnych) szkoleń⁴¹.

Podsumowując, można zauważyć pewną analogię między deklarowanymi brakami w wiedzy i umiejętnościach (na które odpowiedzią miałyby być formy kształcenia) a definiowaniem własnej roli zawodowej i profilu wychowanka. Dominują potrzeby doksztalcania się z zakresu radzenia sobie z agresją wychowanków i rozwiązywania konfliktów, co wydaje się spójne z dominacją kontrolno-dyscyplinującej roli wychowawcy (por. tab. 4–6).

⁴¹ R. Szczepanik, *Drogi rozwoju zawodowego pedagogów resocjalizacyjnych*, [w:] D. Rybczyńska-Abdel Kawy, M. Heine, A. Karłyk-Ćwik, *Współczesne wyzwania dla teorii i praktyki resocjalizacyjnej*, Akapit, Toruń 2013.

Prawie 19% respondentów wykazało zainteresowanie negocjacjami i mediacją, co jeszcze silniej ugruntowuje przekonanie na temat postrzegania swojej roli zawodowej przez pedagogów w ścisłym związku z zarządzaniem konfliktem. Optymizmem napawa to, że zarządzanie konfliktem w tym przypadku nie jest sytuowane w działaniach na rzecz kontrolowania jednostek zaburzonych, lecz w obszarze konfrontacji racji stron i dochodzenia do konsensusu bądź nauczania negocjacji (czyli sposobu radzenia sobie w sytuacjach zaburzonej komunikacji poprzez rozmowę i bez udziału wychowawców).

Niestety, może niepokoić niska wartość przypisywana doksztalcaniu w zakresie autoewaluacji⁴². Mniej więcej co dziesiąty badany przywiązuje wagę do tego obszaru profesjonalizacji swojej roli. Może to świadczyć o swoistej jednostronności w sytuowaniu odpowiedzialności za niepowodzenia w wypełnianiu swojej roli zawodowej i (lub) niskiej świadomości wychowawców z zakresu znaczenia autorefleksyjności. Może to być jednak również efekt ogólnego przesytu ewaluacją, która w różnych formach towarzyszy obecnie niemal każdemu działaniu wychowawczo-edukacyjnemu.

Wnioskowanie o względnej spójności obrazu wychowanka u badanych pracowników oraz antycypacja na tej podstawie cech przypisywanych wychowankom może być obarczona błędem „metody” (rozmiar próby czy ankietowe techniki zbierania danych). Takie cechy badania sprzyjają jedynie „zbieraniu” deklaracji i raczej nie skłaniają do pogłębionej refleksji o związku pomiędzy definicjami „innego” a sposobami odnoszenia się do niego w działaniu. W celu zminimalizowania tych ograniczeń warto zestawzić sposób definiowania roli wychowawców/nauczycieli przez nich samych ze sposobem ich charakteryzowania przez wychowanków. Zagadnienie to można przeanalizować, zaczynając od analizy rozkładu odpowiedzi wychowanków na pytanie: *Co najczęściej robią wychowawcy w Twoim ośrodku?*, które z założenia miało służyć próbie nakreślenia związku pomiędzy definicją własnej roli przez pedagogów a jej odzwierciedlaniem się w działaniach wychowawczych (tab. 8).

Wśród codziennych aktywności pedagogów wychowankowie nadali najwyższe znaczenie trzem formom (z bardzo zbliżoną częstotliwością wskazań). Były to: dbanie o wypełnianie obowiązków (70,2%), zapobieganie konfliktom między wychowankami (67,3%) oraz rozwiązywanie między nimi konfliktów (61,9%).

Realny obraz roli wychowawcy (wskazany w wypowiedziach podopiecznych) odpowiada cechom najczęściej przypisywanym tej roli

⁴² Por. ibidem.

przez nich samych (kontrola, dyscyplinowanie, egzekwowanie zadań). Jego urealniona wersja nie wydaje się jednak iść w parze z elementami składowymi definicji sukcesu wychowawczego, formułowanej przez wychowawców.

Tabela 8. Rozkład odpowiedzi na pytanie: *Co najczęściej robią wychowawcy w Twoim ośrodku?*

Wyszczególnienie	Liczba wyborów = 770	% wyborów	% wychowanków N = 168
Dbają, by nie było konfliktów między wychowankami	113	14,7	67,3
Rozwiązują konflikty pomiędzy wychowankami	104	13,5	61,9
Rozmawiają z wychowankami i interesują się ich problemami	96	12,5	57,1
Organizują fajne zajęcia czy wyjścia dla wychowanków	88	11,4	52,4
Pilnują, żebyśmy się uczyli i pomagają nam w tym	89	11,6	53,0
Dbają, żebyśmy wypełniali swoje obowiązki (pościelone łóżko, posprzątane itd.)	118	15,3	70,2
Zawsze są do dyspozycji, mają dla nas czas	63	8,2	37,5
Spędzają czas z innymi wychowawcami	46	6,0	27,4
Robią coś innego (np. czytają coś, wypełniają jakieś dokumenty)	45	5,8	26,8
Inne	8	1,0	4,8

Źródło: opracowanie własne.

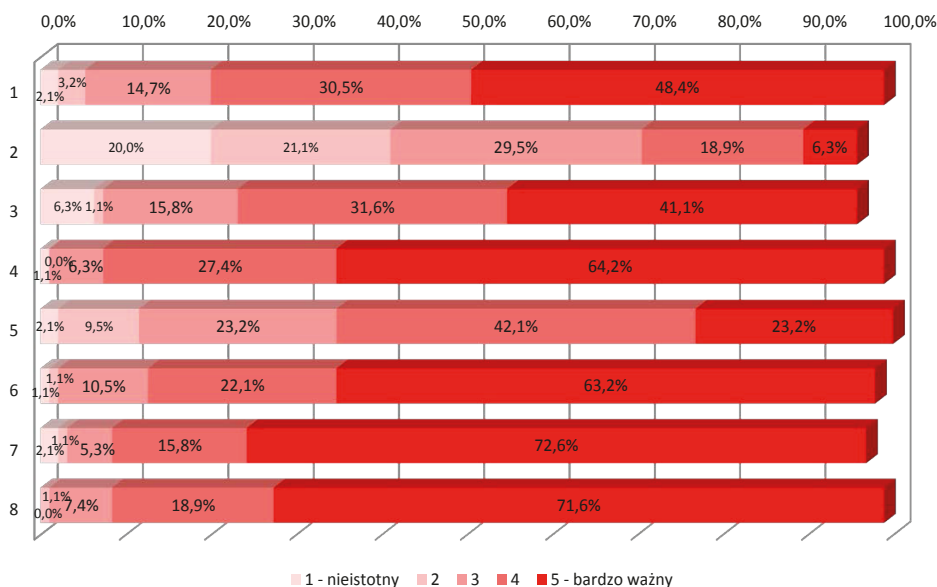
Najbardziej przekonujące potwierdzenie nieuczestniczenia wychowanków w ustalaniu reguł i zasad ich funkcjonowania w instytucji znajdujemy w analizie sposobu rangowania odpowiedzi wychowawców/nauczycieli na pytanie: *Co dla Pana(i) jest ważnym składnikiem sukcesu wychowawczego w pracy z wychowankiem?* Najsilniej reprezentowanym wyborem była kategoria: *obniżenie poziomu agresji wychowanka* (94,5%). Nikt z badanych nie uznał tego elementu sukcesu za nieistotny, zaś aż 66,3% potraktowało go jako bardzo ważny.

Dla dużej części badanych wychowawców/nauczycieli istotnym wskaźnikiem sukcesu wychowawczego są sytuacje, w których wycho-

wanek/uczeń przychodzi do nich ze swoimi problemami (91,6%; w tym 64,2% uznało to za bardzo ważne).

Kolejnym elementem znacząco akcentowanym przez badanych okazało się wypracowanie z wychowankiem realnego planu na życie po placówce (88,4%; w tym dla 72,6% było to bardzo ważne). Dla 72,7% badanych miarą sukcesu wychowawczego jest polepszenie wyników podopiecznego w nauce (wykres 7).

Cechy uznane przez wychowawców za najważniejsze komponenty sukcesu wychowawczego wydają się jednocześnie stanowić znaczące kategorie odpowiedzi wychowanków na pytanie otwarte o to, co najbardziej podoba im się w ośrodku (tab. 9).



Wykres 7. Rozkład odpowiedzi na pytanie: Co dla Pana(i) jest najważniejszym składnikiem sukcesu wychowawczego w pracy z wychowankiem?

1. Wychowanek/uczeń stosuje się do reguł placówki.
2. Wychowanek/uczeń negocjuje z kadrą reguły funkcjonujące w placówce.
3. Wychowanek/uczeń osiąga pozytywne wyniki w nauce.
4. Wychowanek/uczeń obniża poziom agresji.
5. Wychowanek/uczeń podporządkowuje się zaleceniom wychowawcy/nauczyciela.
6. Wychowanek/uczeń rozwija swoje zainteresowania.
7. Wychowanek/uczeń ma plan na swoje życie po placówce.
8. Wychowanek/uczeń przychodzi do mnie ze swoimi problemami.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 9. Rozkład odpowiedzi na pytanie: *Co najbardziej podoba Ci się w ośrodku?*

Wyszczególnienie	Liczba wyborów = 718	% wyborów	% wychowanków N = 168
...że mam tutaj kolegów, na których zawsze mogę liczyć	73	10,2	43,4
...że mam tutaj jednego ulubionego wychowawcę, na którego mogę liczyć	80	11,1	47,6
...że mam pomoc w odrabianiu lekcji	65	9,1	38,7
...że wychowawcy proponują nam fajne zajęcia (sport, wyjście do kina itd.)	98	13,6	58,3
...że mogę liczyć na pomoc w rozwiązywaniu różnych moich problemów	75	10,4	44,6
że zawsze jest ktoś dorosły, kto ma dla mnie czas, pogada, doradzi	72	10	42,8
...że tutaj mam szansę skończyć szkołę	133	18,5	79,1
...że wychowawcy mnie szanują	52	7,2	30,9
...że mam szacunek u kolegów	53	7,4	31,5
Inne	17	2,5	10,1

Źródło: opracowanie własne.

Wśród cech najczęściej wybieranych znajdujemy: możliwość ukończenia szkoły (79,1%), proponowanie przez wychowawców „fajnych” zajęć (sport, wyjście do kina itd.) (58,3%), „jednego ulubionego wychowawcę” (47,6%), pomoc, doradzanie w rozwiązywaniu problemów wychowanka (44,6%). Struktura dokonanych wyborów pozwala z jednej strony wnioskować o swoistej (nie)spójności oczekiwań wychowanków i pedagogów względem pobytu w ośrodku, z drugiej jednak – o ważnej roli wychowawców/nauczycieli, jaką przyznają im wychowankowie. Wniosek ten wydaje się uzasadniony nie tylko ze względu na wysoki udział procentowy wskazań uwypuklających znaczenie wychowawcy dla wsparcia w karierze szkolnej czy rozwiązywania problemów indywidualnych w porównaniu z innymi kategoriami odpowiedzi. Przekonującym potwierdzeniem wniosku jest także przypisywanie przez wychowanków prawie równoważnego znaczenia szacunkowi u kolegów (31,5%) i szacunkowi u wychowawców (30,9%) oraz posiadania w ośrodku kolegów, na których mogą liczyć (43,4%) i relacji z jednym ulubionym wychowawcą, na którego mogą liczyć (47,6%).

Reasumując, zarysowana powyżej próba zdefiniowania roli wychowawców/nauczycieli resocjalizacyjnych ukazuje wiele sprzeczności. Z jednej strony jawi się – rekonstruowana z perspektywy samych wychowawców – sylwetka pedagoga w znacznym stopniu nacechowana orientacją kontrolno-dyscyplinującą i opiekuńczą. W tym ujęciu mniejszy nacisk został położony na możliwość przyjaźni z wychowankiem, a podkreślano raczej znaczenie misji „ochrony społeczeństwa” przed nim. Z drugiej strony, wychowawcy za sukces uznają sytuację, w której wychowanek zgłasza się do nich po rady oraz – pod wpływem ich oddziaływania – odnosi sukcesy w życiu poza placówką. Taka definicja sukcesu wychowawczego wydaje się z kolei spójna z oczekiwaniami stawianymi ośrodkowi przez wychowanków.

Czas wolny wychowanków

Uznanie organizacji czasu wolnego wychowanków za znaczący element klimatu społecznego wynika nie tylko z faktu powszechności tezy o wychowawczej roli czasu wolnego. Taka rola czasu wolnego została empirycznie dowiedziona i bogato opisana w literaturze pedagogicznej⁴³. Przedmiotem szczególnej uwagi pedagogów społecznych i resocjalizacyjnych uczyniono zagadnienie znaczenia niezorganizowanego czasu wolnego dla procesu demoralizacji młodzieży⁴⁴. Przedstawiciele nurtu kontroli społecznej wskazują również na profilaktyczne znaczenie zaabsorbowania człowieka działalnością (pracą, pasją, odpowiednio zorganizowaną zabawą) i analizują to zjawisko w kategoriach (tworzenia się lub zerwania) więzi jednostki z porządkiem konformistycznym⁴⁵.

⁴³ M. Czerepaniak-Walczak, *Od próżniaczenia do zniewolenia – w poszukiwaniu dyskursów czasu wolnego*, [w:] E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna*, t. II, PWN, Warszawa 2007; A. Kamiński, *Czas wolny i jego problematyka społecznowychowawcza*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1965; Z. Dąbrowski, *Czas wolny dzieci i młodzieży*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966; M. Napierała, R. Muszkieta, *Wstęp do teorii rekreacji*, Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2011.

⁴⁴ A. Kamiński, *Czas wolny i jego problematyka...*; D. Cueff, *Pedagogika społeczna*, „Kwartalnik Polsko-Francuski” 1995, nr 1; D. Cueff, F. Caugant, *Pedagogika społeczna*, „Kwartalnik Polsko-Francuski” 1998, nr 4; D. Cueff, *Dziecko na ulicy. Zwalczanie przemocy wobec dzieci ulicy (Przewodnik metodologiczny dla pedagogów ulicy: metody pracy w środowisku otwartym)*, Projekt Daphne, Warszawa 2006; D. Cueff, *Dzieci ulicy – potrzeby i możliwości oddziaływań resocjalizacyjnych*, [w:] I. Pospiszyl, M. Konopczyński (red.), *Resocjalizacja – w stronę środowiska otwartego*, Wyd. Pedagogium, Warszawa 2007; A. Gulczyńska, „Chłopaki z dzielnicy”. *Studium społeczno-pedagogiczne z perspektywy interakcyjnej*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.

⁴⁵ T. Hirschi, *Causes of Delinquency*, University of California Press, Berkeley 1969.

Kwestia organizacji czasu wolnego wydaje się urastać do szczególnie ważnej, kiedy mamy do czynienia z młodzieżą zinstytucjonalizowaną, która całodobowo dzieli ze sobą małą, zamkniętą przestrzeń ośrodka, będąc jednocześnie w różnym stopniu izolowaną od świata zewnętrznego. Doświadczenie nudy przez młodzież w warunkach ograniczających aktywność fizyczną, w sposób naturalny i nieunikniony prowadzi do „wylbrzymienia” warstwy interakcyjnej w ich działaniu. Udowodnili to w swoich badaniach D. Cueff⁴⁶ i A. Gulczyńska⁴⁷, analizując podobny przedmiot – aktywność dzieci i młodzieży w zubożałych miejscach zamieszkania.

D. Cueff⁴⁸, prowadząc badania na rzecz rozwoju swojej autorskiej koncepcji pedagogiki ulicy we Francji, starał się zrozumieć destrukcyjne zachowania dzieci w zubożonym miejscu zamieszkania. W etnograficznych obserwacjach dzieci z takich sąsiedztw zauważył związek między ograniczeniami przestrzeni miejsca życia dzieci a specyfiką dynamiki ich interakcji w tym miejscu. Jego zdaniem ograniczenia dziecięcych możliwości przeobrażenia przestrzeni materialnej rodzą określone zmiany w przestrzeni ich komunikacji. Autor tłumaczy ten związek za pomocą dwóch kategorii: konstrukcji i dekonstrukcji, odzwierciedlających typy działania dzieci. Kiedy przestrzeń życia utrudnia bądź uniemożliwia dzieciom działania konstruktywne, wrodzona potrzeba wpływu na swoje środowisko orientuje je na dekonstrukcję najbliższego otoczenia, a działania konstruktywne przeniesione zostają do przestrzeni interakcyjnej.

Natomiast A. Gulczyńska, prowadząc wieloletnią obserwację w jednym ze starych łódzkich sąsiedztw, zrekonstruowała negatywne reakcje społeczne na wybrane grupy dzieci i młodzieży, zarówno w obszarze podwórka, jak i ulicy (pod bramą) i ich znaczenie dla wczesnej kryminalizacji. Reakcje te były konsekwencją nietolerowania wylbrzymionych (głośnych, dynamicznych) zachowań dzieci i młodzieży w ograniczonej, ale dostępnej im przestrzeni (podwórka czy bramy) w miejscu zamieszkania. Negatywne komunikaty reagującego otoczenia stawały się zarzewiem konfliktów, których rezultatem była negatywna reakcja społeczna przedstawicieli organów kontroli, służb społecznych itp. Ograniczenie przestrzeni aktywności i nuda powodowały zdynamizowanie rozwoju „twórczych” (na miarę warunków przestrzennych) zachowań, przetwarzających nieprzychylną i oporną

⁴⁶ D. Cueff, *Dziecko na ulicy...*; idem, *Dzieci ulicy – potrzeby i możliwości oddziaływań...*; A. Gulczyńska, *„Chłopaki z dzielnicy”. Studium społeczno-pedagogiczne...*

⁴⁷ A. Gulczyńska, *„Chłopaki z dzielnicy”. Studium społeczno-pedagogiczne...*

⁴⁸ D. Cueff, *Dziecko na ulicy...*; idem, *Dzieci ulicy – potrzeby i możliwości oddziaływań...*

przestrzeń materialną, a odbieranych przez innych jako zagrażające samej młodzieży, a przede wszystkim reprezentantom szerszego społeczeństwa, co powodowało wykluczenie (kryminalizację, ponieważ „przyspieszało” społeczne uznanie osoby za „dewianta”)⁴⁹.

Niezależnie od różnych kontekstów kulturowych wspomnianych dwóch badań oraz ich przebiegu w środowisku otwartym, obrazują one proces wzajemnych relacji między ograniczoną przestrzenią życia, nudą a kryminalizacją młodzieży. Wpłynęło to na zainteresowanie się organizacją czasu wolnego w instytucjonalnie ograniczonej i zamkniętej przestrzeni życia wychowanków.

O jakości aktywności wolnoczasowych respondentów świadczą ich odpowiedzi na pytanie otwarte o to, co im najbardziej przeszkadza w ośrodku (tab. 10). Uwagę zwraca to, że aż trzy statystycznie najczęściej wybierane kategorie (spośród 12 dostępnych) odnoszą się do organizacji czasu wolnego wychowanków. 56% ankietowanych wskazało na zbyt rzadkie wychodzenie młodzieży z ośrodka, co wymownie ukazuje silne poczucie izolacji od świata zewnętrznego. Kolejno 37,5% wychowanków podkreśliło, że w placówkach nie ma co robić, że się nudzą. W prawie takim samym procencie wyborów wychowankowie wyrażają opinię o ograniczaniu im możliwości robienia rzeczy, które ich interesują.

Tabela 10. Rozkład odpowiedzi na pytanie: *Co Ci najbardziej przeszkadza w ośrodku?*

Wyszczególnienie	Liczba wyborów = 507	% wyborów	% wychowanków N = 168
1	2	3	4
...że niektórzy wychowankowie trzymają się razem i rządzą w ośrodku	50	9,9	29,8
...że są w ośrodku wychowankowie, którzy wykorzystują słabszych	59	11,6	35,1
...że nie mam tutaj fajnych kolegów/koleżanek	16	3,2	9,5
...że wychowankowie nie słuchają się wychowawców	44	8,7	26,2
...że nie bierze się pod uwagę zdania wychowanków	60	11,8	35,7

⁴⁹ Por. F. Tannenbaum, *Crime and the Community*, Ginn, Boston 1938.

1	2	3	4
...że wychowawcy nie mają wystarczająco dużo czasu dla wychowanków	18	3,6	10,7
...że nie ma tutaj wychowawców, z którymi mogę pogadać o swoich problemach	13	2,6	7,7
...że nie dostaję wystarczającej pomocy w odrabianiu lekcji	8	1,6	4,8
...że nie ma tu co robić i często się nudzimy	63	12,4	37,5
...że zbyt rzadko możemy wychodzić z ośrodka	94	18,5	56,0
...że nie możemy robić rzeczy, które nas interesują	61	12,0	36,3
Inne	21	4,1	12,5

Źródło: opracowanie własne.

O znaczeniu organizacji czasu wolnego dla wychowanków świadczyć może bardzo wyraźnie odsetek odpowiedzi (48,8% wychowanków) identyfikujących atrakcyjne formy czasu wolnego jako czynnik decydujący o uznaniu ośrodka za „fajny” (tab. 11).

Tabela 11. Rozkład odpowiedzi na pytanie: *W ośrodku jest najfajniej...*

Wyszczególnienie	Liczba wyborów =164	%	% wychowanków N = 168
Kiedy jest czas wolny	9	5,5	5,4
Kiedy czas wolny jest atrakcyjny	82	50,0	48,8
Kiedy jest dobra atmosfera	26	15,9	15,5
Kiedy są na przepustce lub gdy przyjedzie rodzina	23	14,0	13,7
Kiedy jest dostęp do produktów reglamentowanych lub zakazanych	9	5,5	5,4
Nigdy	5	3,0	3,0
Inne	10	6,1	6,0

Źródło: opracowanie własne.

Znaczenie atrakcyjności czasu wolnego bądź natężenie potrzeby zmiany i urozmaicenia w tym zakresie można odczytać z procentowego udziału wyborów dotyczących tej kwestii wśród innych (dobra atmosfera

- 15,5% wychowanków; dostępność przepustek i przyjazdy rodziny - 13,7%; pozostałe cztery odpowiedzi poniżej 6%). Kluczowe znaczenie atrakcyjności czasu wolnego jest tutaj niezaprzeczalne, gdyż podkreślane co najmniej trzykrotnie silniej, niż znaczenie cechy zajmującej drugą pozycję w strukturze wyborów (15,5%).

Dopełnieniem diagnozy analizowanego obszaru będzie próba rekonstrukcji przymiotnika „atrakcyjny” (w odniesieniu do czasu wolnego) z perspektywy wychowanków. W tab. 12 zostały ujęte dane pozwalające na dokonanie rekonstrukcji znaczeń przypisywanych pojęciu atrakcyjnego czasu wolnego.

Tabela 12. Kategorie zrekonstruowane z pytania otwartego dotyczącego atrakcyjności czasu wolnego

Wyszczególnienie kategorii	Kategorie główne	Subkategorie	Razem
Antonim nudy	10		82 wybory
Atrakcyjny czas bez wychowawców (czas dla siebie, czas z bliskimi kolegami itp.)	5		
Atrakcyjny czas z wychowawcami (kiedy robimy coś fajnego razem w grupie itp.)	67		
Zwykle „bycie ze sobą” i rozmowy z wychowawcą, pożartowanie w grupie itp.		10	
Formy zorganizowane („wyjścia”, formy aktywności grupowej proponowane przez wychowawcę itp.)		57	

Źródło: opracowanie własne.

Za najbardziej atrakcyjne formy czasu wolnego ankietowani uznali czas zorganizowany przez wychowawców (67 wyborów). Najwyższą wartość przyznali formom zorganizowanym, za które uznają „wyjścia” oraz aktywności grupowe na terenie placówki zaproponowane przez wychowawcę. Mianem „wyjść” wychowankowie wydają się określać opuszczenie placówki w sensie fizycznym. Kategoria ta mieści w sobie zarówno wyjścia do kina, na basen, jak i zwykle przebywanie „na terenie”, grając w piłkę na pobliskim boisku czy nawet pójście do sklepu. Mamy więc tutaj formy aktywności zaaranżowane przez wychowawców, ale też aktywności poza placówką, które nie wymagają nawet wychowawczej inwencji, a jedynie zezwolenia na nie i/czy obecności.

Trudno natomiast jednoznacznie definicyjnie określić specyfikę zajęć grupowych z wychowawcą w placówce, które wydają się cieszyć dużym uznaniem. W przeciwieństwie do „wyjść”, są to aktywności gru-

powe przebiegające w obecności wychowawcy oraz przez niego aranżowane. Podstawową cechą różnicującą jest miejsce – teren ośrodka. Badani wymieniali tutaj wspólne oglądanie filmów, zajęcia z wykorzystaniem komputera itp. W odróżnieniu od tego zwyczajne „bycie ze sobą” (10 wyborów) oznacza czas, którego celem i formą jest zwyczajna, spontaniczna, niestrukturyzowana instytucjonalnie czy profesjonalnie rozmowa z wychowawcą (indywidualna bądź w grupie).

Podsumowując powyższe rozważania, można powiedzieć, że organizacja czasu wolnego w instytucji nie wydaje się zaspokajać potrzeb młodzieży, o czym najbardziej wymownie świadczy największy odsetek odpowiedzi wychowanków wyrażających rozczarowanie. Konstatacja ta niepokoi, jeśli spojrzymy na organizację czasu wolnego przez pryzmat związku pomiędzy doświadczeniem nudy w małych przestrzeniach interakcyjnych a zachowaniami młodych odbieranymi przez innych jako problemowe i negatywną reakcją społeczną na nie. Tę nadreprezentację zagadnień związanych z czasem wolnym wychowanków w pytaniu o to, co im najbardziej przeszkadza w ośrodku, można by zinterpretować w sposób obniżający jej rangę wychowawczo-opiekuńczą. Placówki, które w naturalny sposób izolują jednostkę, czynią znaczącym elementem świata przeżywanego podmiotu „izolowanego” aktywności eksponujące spontaniczność, zabawę i wolność.

Słabe strony takiego wnioskowania ukazują jednak dwa argumenty. Po pierwsze, jest nim wysokie uznanie przez wychowanków grupowych bądź indywidualnych form aktywności („bycie ze sobą”, „pożartowanie” czy zajęcia z wychowawcą w placówce). Po drugie zaś – zaskakująca prostota i minimalizm form czasowych uznanych przez wychowanków za atrakcyjne. Jeśli wyjścia na lody, do kina, na basen, „gra w piłkę z panem A”, „pójście do Lidla”, żartowanie czy „bycie ze sobą” itp. są dla badanych wychowanków atrakcyjne i przeciwstawiane „nudzie” (a przecież ogromna część wypowiedzi krytycznych wobec ośrodka koncentruje się wokół nudy, nadmiernej izolacji czy niemożności robienia tego, co się lubi), to warto postawić pytanie (i zdecydowanie je pogłębić w innym badaniu diagnostycznym) o to, co robią wychowawcy w czasie uznanym przez podopiecznych za nudę, której – o czym wcześniej była mowa – dotkliwie doświadczają. W najmniejszym stopniu nie chodzi tu o deprecjonowanie wspomnianych „prostych” form spędzania czasu wolnego, bowiem mają one fundamentalne znaczenie w otwieraniu młodzieży z ośrodków na szersze przestrzenie społeczne.

Zainteresowanie autorów badania odpowiedziami dotyczącymi czasu wolnego (tab. 12) wzrasta, kiedy zestawimy je z opiniami wychowawców, wyrażanymi w pytaniu o obszary trudności w pracy (wykres 6).

Dla 67,4% pedagogów organizacja czasu wolnego wychowanków nie wiąże się z żadnymi istotnymi trudnościami, podobnie też praca z grupą nie wydaje się problematyczna dla 71,5% wychowawców. Wynika stąd, że prawdopodobnie istnieje duża rozbieżność w pojmowaniu dobrej organizacji czasu wolnego przez wychowanków i nauczycieli.

Sposób ustalania zasad w placówce oraz sposoby ich egzekwowania

Realizacji celów, dla których powołujemy do życia określoną instytucję, sprzyja poczucie wpływu na zasady jej funkcjonowania u osób współtworzących jej codzienność. Oczywiście tej tezy nie ulega wątpliwości, podobnie jak jej uniwersalność. Związek między ustalaniem zasad a ich przestrzeganiem jest podstawą umowy społecznej w większości organizacji powoływanych w społeczeństwie, w tym szczególnie tych instytucji, które pełnią funkcje socjalizacyjno-edukacyjne⁵⁰. Kwestia udziału w ustalaniu zasad nabiera szczególnego znaczenia, kiedy rozważamy instytucję, która nie jest odbierana przez jej beneficjentów jako wybór, lecz konieczność, ewentualnie „mniejsze zło” w warunkach niskiej atrakcyjności innych możliwości, co często charakteryzuje placówki objęte diagnozą.

Dla przybliżenia problemu wróćmy do wcześniej analizowanego zagadnienia czynności podejmowanych przez nauczycieli w ośrodku z perspektywy wychowanków (pytanie: *Co najczęściej robi wychowawca w twoim ośrodku?*) (tab. 8). Trzema najczęściej wybieranymi odpowiedziami były: dbanie o wypełnianie obowiązków (70,2% wychowanków), zapobieganie konfliktom między wychowankami (67,3%) oraz rozwiązywanie konfliktów pomiędzy wychowankami (61,9%). Można przypuszczać, że o dominacji takich działań w pracy pedagogów świadczy zgodność cech wskazanych przez podopiecznych z obrazem własnej roli zawodowej pracowników ośrodków socjoterapeutycznych i wychowawczych, definiowanym przez nich samych głównie w kategoriach kontroli, dyscypliny, terapii i reedukacji (tab. 4).

Z zestawienia danych uzyskanych na podstawie dwóch pytań (o to, co robi wychowawca w ośrodku oraz o to, kim jest, a kim powinien być wychowawca wobec wychowanków – tab. 4 i 8) wynika dość oczywista konstatacja, zasadnicza dla klimatu społecznego placówek. Jeśli bowiem wychowawcy w placówce najczęściej pilnują wypełniania przez

⁵⁰ Zagadnienie to jest szczególnie bogato opisane przez teoretyków wychowania, a nawet w publikacjach popularnonaukowych kierowanych do rodziców czy opiekunów (por. m.in. M. Miksza, *Zrozumieć Montessori czyli Maria Montessori o wychowaniu dzieci*, Impuls, Kraków 1998; T. Gordon, *Wychowanie bez porażek*, PAX, Warszawa 2007).

podopiecznych podstawowych obowiązków⁵¹ i/albo zapobiegają konfliktom czy rozwiązują je, to wskazuje to niepodważalnie na dominację kontroli i przymusu w mechanizmach negocjowania ładu społecznego w tych placówkach. Świadczy to o **potrzebie zmian w zakresie ustalania zasad i reguł w placówce**.

Potwierdzenie zasadności tego wniosku odnajdujemy również w analizie odpowiedzi na inne pytania kierowane w badaniach do wychowawców i wychowanków. Z punktu widzenia problemu ustalania zasad w placówce istotne są niektóre wskazania dokonane w pytaniu dotyczącym sukcesu wychowawczego z perspektywy wychowawców (wykres 7). Chodzi tu o dwa aspekty sukcesu wychowawczego. Po pierwsze, jest nim stosowanie się wychowanka do reguł placówki, zaś po drugie, negocjowanie przez wychowanka reguł funkcjonowania w placówce. Odnosząc się do pierwszej kategorii, 78,9% badanych uznało ją za ważną, w tym 48,4% badanych za bardzo ważną. Natomiast negocjowanie reguł jako element sukcesu wychowawczego zostało uznane za najmniej znaczące. Tylko 25,2% ankietowanych uznało go za ważny, w tym jedynie 6,3% za bardzo ważny. Ponadto, 41,1% badanych określiło to jako nieistotne, a aż 29,5% wybrało wartość środkową. Mamy więc wysoki odsetek badanych, którzy deprecjonują znaczenie partycypacji wychowanków w negocjowanie reguł i bardzo silnie akcentują oczekiwania podporządkowania się wychowanków tym regułom.

Informacje dotyczące ustalania zasad odnajdujemy również w materiale pozyskanym z pytania otwartego o to, jakiego wychowawcy nie lubi wychowanek. I tak, dla 59,5% wychowanków nielubianym wychowawcą jest ten, który nie rozmawia, a „tylko karze, kiedy „narożrabiają”. Jedynie kilka procent mniej wychowanków za cechę nielubianego wychowawcy uznało nadmierne „rządzenie się” (50,6%).

Podopieczni wskazywali również na „niesprawiedliwość” wychowawców (48,2%), zachowania wychowawców „prowokujące ich do agresji” (47,6%), nieumiejętność powściągnięcia negatywnych emocji w rozmowach z wychowankami (44,6%) oraz na bycie obrażanymi przez nich (36,3%). Powyższe odpowiedzi ogniskowały się wokół sfery relacji między wychowawcami a wychowankami. 39,2% wychowanków wymieniło nieorganizowanie „fajnych” zajęć, a 31,5% ogólny brak zaangażowania w pracę (np. odpowiedzi typu: [wychowawca] *chce jak najszybciej skończyć swój dyżur i iść do domu*), co jedynie potwierdza słuszność postulowanych w poprzedniej części opracowania analiz dotyczących organizacji czasu wolnego w badanych instytucjach (tab. 13).

⁵¹ Podobne wyniki badań uzyskała M. Staniaszek, *Klimat społeczny młodzieżowych ośrodków...*

Tabela 13. „Definiowanie” nielubianego wychowawcy/nauczyciela przez wychowanków

Wyszczególnienie	Liczba wyborów = 791	% wyborów	% wychowanków N = 168
Swoim zachowaniem prowokuje wychowanków do agresji	80	10,4	47,6
Jak coś narozrabiamy, to nie stara się zrozumieć, porozmawiać, tylko karze	100	13	59,5
Nie reaguje, kiedy wychowankowie są agresywni wobec innych	32	4,1	19,0
Nie radzi sobie, kiedy są konflikty pomiędzy wychowankami	36	4,7	21,4
Nie umie spokojnie rozmawiać	75	9,7	44,6
Obraża wychowanków/wychowanki	61	7,9	36,3
Bywa agresywny	57	7,4	33,9
Nie organizuje ciekawych, fajnych zajęć	66	8,5	39,2
Chce jak najszybciej skończyć swój dyżur i iść do domu	53	6,9	31,5
Jest niesprawiedliwy	81	10,5	48,2
Za bardzo chce rządzić	85	11	50,6
Nikt się go nie słucha	41	5,3	24,4
Inne	5	0,6	2,9

Źródło: opracowanie własne.

Odpowiedzi na pytanie otwarte o cechy wysoko cenione u wychowawcy w zasadzie potwierdziły wstępnie zarysowany obraz wychowawcy (tab. 14). Cechy silnie wyeksponowane okazały się kluczowe również dla definiowania obrazu wychowawcy lubianego, tyle że zalety były wyrażone poprzez brak cech i zachowań przypisywanych wychowawcom nielubianym.

I tak, kwestia równego traktowania wychowanków została podkreślona przez 60,7% ankietowanych. Natomiast problem karania bez możliwości wytłumaczenia sprawy czy negocjacji wymieniany był w drugiej kolejności (58,3%). Zaraz za nim wychowankowie wymieniali zachowania wychowawców wpisujące się w kategorię *umie słuchać wychowanków, bierze nasze zdanie pod uwagę* (57,7%). 51,2% respondentów wskazało na znaczenie organizowania atrakcyjnych form wolnoczasowych przez wychowawcę (10,3%).

Tabela 14. „Definiowanie” ulubionego wychowawcy/nauczyciela przez wychowanków

Wyszczególnienie	Liczba wyborów = 833	% wyborów	% wychowanków N = 168
Ufam mu i mogę się mu zwierzyć	87	10,4	51,8
Jak coś narozrabiamy, to stara się zrozumieć, porozmawiać, a nie tylko ukarać	98	11,8	58,3
Rozwiązuje nasze problemy sam, bez chodzenia do dyrektora	84	10,1	50,0
Potrafi załatwić dla wychowanków różne rzeczy u pedagoga czy dyrektora	77	9,2	45,8
Stara się traktować wszystkich wychowanków tak samo	102	12,3	60,7
Organizuje fajne zajęcia, ma ciekawe pomysły	86	10,3	51,2
Umie słuchać wychowanków, bierze nasze zdanie pod uwagę	97	11,7	57,7
Umie utrzymać spokój i porządek wśród wychowanków	77	9,2	45,8
Jest wysportowany	46	5,5	27,4
Interesuje się wychowankami	77	9,2	45,8
Inne	2	0,3	1,2

Źródło: opracowanie własne.

Cechy wychowawców wykazane jako pozytywnie lub negatywnie znaczące, w stopniu wyższym niż pozostałe, wskazują na problem ustalania zasad w placówce oraz sposobu ich egzekwowania. Ponieważ to zagadnienie wydaje się znaczące dla klimatu społecznego w badanych placówkach, warto powrócić do uprzednio przeanalizowanych danych, by w nich odnaleźć wątki wzbogacające interpretację omawianego zagadnienia.

Dominacja kontroli w życiu codziennym instytucji wychowawczej nad negocjowaniem reguł wspólnego funkcjonowania z dużym prawdopodobieństwem sprzyja zaburzeniom komunikacji. Takie właśnie zaburzenia, a jednocześnie obszary potrzebnych zmian (z perspektywy wychowanków) ujawnia analiza danych pozyskanych z bogato ilustrowanych „projekcji”, stanowiących dokończenie zdania: *Gdybym był wychowawcą, to nigdy bym...*

Tabela 15. Rozkład kategorii odpowiedzi do pytania otwartego:
Gdybym był wychowawcą, to nigdy bym...

Wyszczególnienie	Ogółem 143 wybory	Liczba wyborów w ramach kategorii	% wyborów	% wychowanków N = 168
Odpowiedzi wskazujące na przemoc wychowawców wobec wychowanków	42		29,3	25
Odpowiedzi wskazujące na przemoc fizyczną		26	18,2	
Odpowiedzi wskazujące na przemoc psychiczną		16	11,1	
Problemy w systemie ustalania i egzekwowania zasad	61		42,6	36,3
Wprowadzanie nieuzasadnionych zakazów oraz nadmierne kontrolowanie		22	15,4	13
Zmiany w egzekwowaniu zasad		39	27,3	23,2
Zmiany w systemie karania wychowanków		27		
Podwójne standardy w ocenianiu zachowań własnych i wychowanków		7		
Nierówne traktowanie		5		
Odpowiedzi ujawniające wartość szacunku, autorytetu i pilnowania porządku	12		8,4	7,1
Odpowiedzi ujawniające potrzebę rozmowy, wsparcia, pomocy od wychowawcy	6		4,3	3,6
Odpowiedzi ujawniające potrzebę zmiany postawy wobec swojej pracy u wychowawców	9		6,3	5,3
„Nie pozwoliłbym, żeby dzieci się czuły źle, cierpiały” itp.	3		2,1	1,8
„Nie byłabym wychowawcą”, „nie przychodził do pracy” itp.	10		7,0	5,9

Źródło: opracowanie własne.

Niezależnie od tego, czy wspomniane pytanie potraktujemy jako efekt projekcji doświadczeń własnych (bezpośrednich lub pośrednich opowieści, obserwacji, relacji), czy też jako wyraz pewnej refleksji – wyobrażenia o niepożądanych wzorach relacji między wychowawcami a wychowankami, to na podstawie analizy udzielonych odpowiedzi możemy

wnioskować o potencjalnych bądź rzeczywistych zaburzeniach relacyjnych. Przeprowadzona analiza oraz wtórna kategoryzacja odpowiedzi zaowocowały uszczegółowionym obrazem zachowań pedagogów uznanych przez wychowanków za negatywne.

Najwięcej odpowiedzi odnosiło się do zachowań związanych z kwestią **ustalania i egzekwowania zasad** (36,3%). Wśród zachowań negatywnych (13% wskazań) można było wyróżnić dwie główne kategorie:

1) wprowadzanie nieuzasadnionych zakazów (np. zakaz palenia, ograniczanie używania telefonu komórkowego itp.);

2) nadmierne kontrolowanie.

Natomiast w odniesieniu do kwestii egzekwowania zasad 23,2% wychowanków za negatywne uznało:

1) **obowiązujący system kar**, zarzucając wychowawcom nadużywanie karania (odpowiedzi wskazujące na subiektywne odczucia dominacji kar nad nagrodami i „karania za wszystko”), nierozważne karanie (karanie na podstawie powierzchownej oceny sytuacji, „niewysłuchanie wychowanka”, nieadekwatne stopniowanie kar w stosunku do czynów) oraz negatywne formy karania (np. niezgoda na karanie w postaci ograniczania kontaktu z rodziną, „zbyt surowe kary za jedynki”, zabieranie przepustek itp.);

2) **podwójne standardy oceniania** przez wychowawców zachowań własnych i wychowanków (odpowiedzi typu: „spóźniają się”, „nie przychodziłbym pijany do pracy”, „nie gadałbym za plecami wychowanka”, „nie paliłbym przy dzieciach”);

3) **nierówne traktowanie**, rozumiane jako niesprawiedliwe ocenianie zachowań, faworyzowanie jednych wychowanków kosztem innych, różny sposób oceniania tych samych przewinień (odpowiedzi typu: „nie faworyzowałbym grupy”, „bycie sprawiedliwym dla każdego wychowanka”, „niedawanie odczucia, że jeden jest gorszy od drugiego”, „byłbym sprawiedliwy” itp.)

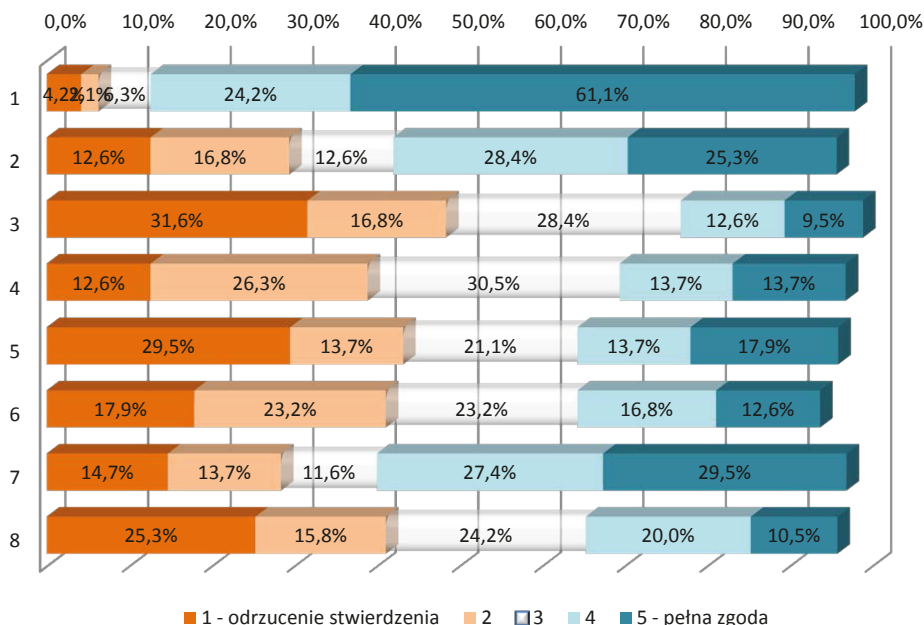
Drugą wyłonioną kategorią, wyrażającą inny typ negatywnych zachowań wychowawcy z perspektywy wychowanków, okazała się **przemoc stosowana przez wychowawców wobec wychowanków**. Co czwarty nieletni wskazał konkretne przemocowe zachowania wychowawców. Zważywszy na ciężar jakościowy takiej kategorii, dokonamy jej szczegółowej operacjonalizacji przy pomocy konkretnych zachowań wychowawców wymienianych przez wychowanków, wśród których występowały następujące: „nie podnosiłbym ręki na wychowanka”, „nie wyzywał wychowanków”, „nie krzyczała na wychowanków”, „nie uderzała dziecka, nie dręczyłabym ich psychicznie, fizycznie, nie szantażowałabym wychowanków”, „nie uderzył wychowanka za darmo”,

„nie uderzyłabym wychowanka”, „nie tykał wychowanków”, „nigdy bym nie nakrzyzczała na wychowanka”, „nie używałabym siły wobec wychowanka i wychowanków”, „nie używał przemocy wobec wychowanków”, „nie dowalał wychowankom”, „nigdy bym nie podniósł ręki i nie podniósł głosu”, „nie karał boleśnie”, „nie bił wychowanków”, „nie robiłbym nikomu krzywdy”, „nie byłbym agresywny w stosunku do wychowanków” itp. Wypowiedzi badanej grupy dzieci i młodzieży zilustrowane przykładami przemocy fizycznej wychowawców wobec wychowanków występowały prawie dwukrotnie częściej, niż odpowiedzi obrazujące przemoc psychiczną.

Kolejną kategorią objęto wypowiedzi ujawniające **wartość szacunku i autorytetu wychowawcy i wychowanków** oraz „pilnowania przez nich porządku” (ich autorami było jedynie 7,1% podopiecznych).

Nadreprezentacja dwóch pierwszych kategorii wydaje się ujawniać pewien mechanizm. Ograniczone uczestnictwo wychowanków w ustalaniu zasad w placówce oraz (wspomniane wcześniej) objawy deficytu kultury organizacji pracy wychowawczej (brak zespołowości, wspólnego tworzenia systemu wychowawczego; nieadekwatny, nieklarowny albo nieobecny system motywacji; brak przestrzeni budowania refleksyjności) mogą sprzyjać niespójności oddziaływań wychowawczych, ich wewnętrznej sprzeczności oraz niezrozumieniu i/lub odrzuceniu zasad przez wychowanków wykluczonych z procesu tworzenia normatywnej wykładni, w kategoriach której są oceniani.

Co ciekawe, sami nauczyciele podkreślają znaczenie rozumienia i akceptacji kary w przebiegu oddziaływań wychowawczych. Zdecydowana większość badanych wychowawców (ponad 80%) zgadza się z opinią, że kara spełnia swoje funkcje tylko wówczas, gdy podopieczny rozumie, za co jest karany. Ponad połowa wychowawców (56,5%; w tym 29,5% w pełni) zgadza się ze stwierdzeniem, że kara jest efektywna, gdy nie towarzyszą jej negatywne emocje karzącego (wykres 8). Wysoka frekwencja dwóch pierwszych wyborów, przy wzięciu pod uwagę wyników analizy odpowiedzi na poprzednie pytanie (tab. 15), ujawnia silną sprzeczność. W jej interpretacji można odnieść się do kwestii różnicy między profesjonalną świadomością stanu pożądanego a jej odzwierciedleniem w rzeczywistości wychowawczej. Wydaje się, że zaproponowane pytanie stało się – być może – bardziej testem wielokrotnego wyboru z wiedzy o podstawowych zasadach karania, niż obrazem odniesień stosowanych przez wychowawców w relacjach z wychowankami.

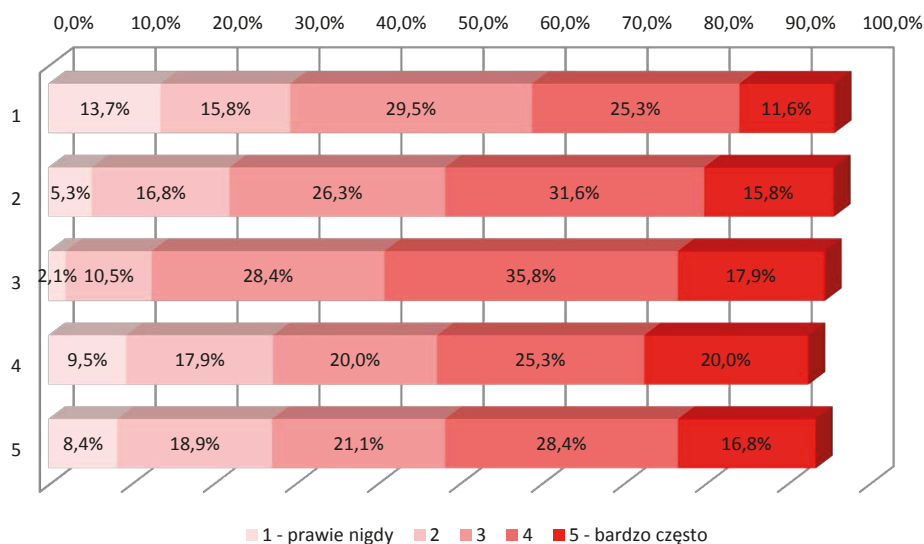


Wykres 8. Rozkład odpowiedzi na pytanie: *Jakie znaczenie w Pana(i) pracy wychowawczej ma kara?*

1. Kara spełnia swoje funkcje tylko wówczas, gdy wychowanek rozumie, za co jest karany.
2. Kara spełnia funkcje wychowawcze tylko wówczas, gdy wychowanek akceptuje ją.
3. Kara jest skuteczna, gdy rozwiązuje problem raz na zawsze.
4. Kara staje się motywem poprawy, gdy istnieje silna, emocjonalna relacja między karzącym i karanym.
5. Kara jest skuteczna, gdy stosowana jest konsekwentnie bez względu na okoliczności.
6. Kara jest efektywna, gdy towarzyszy jej akt skruchy wychowanka.
7. Kara jest efektywna, gdy nie towarzyszą jej negatywne emocje karzącego.
8. Kara spełnia funkcje wychowawcze, gdy łączy się z zaangażowaniem całej grupy.

Źródło: opracowanie własne.

Ograniczony wpływ wychowanków na ustalanie reguł w relacjach z pracownikami instytucji, przy wysokim znaczeniu ich przestrzegania przez stronę podporządkowaną (wykluczoną z ustalania), w sposób naturalny musi sprzyjać konfliktom. Rekonstruowane przykłady zachowań przemocowych wydają się obrazować jeden ze scenariuszy radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych przez pedagogów, ale z pewnością również wychowankowie mają swoje strategie.



Wykres 9. Rozkład odpowiedzi na pytanie: Proszę określić, w jakim stopniu wymienione style pracy z wychowankiem/ucniem w sytuacjach konfliktowych są najbardziej charakterystyczne dla Pana(i)?

1. Wchodzę w bardzo bliski i bezpośredni kontakt z wychowankiem/ucniem; pozwalam mu na swobodne i różnorodne (pozytywne i negatywne) wyrażanie odczuć, myśli oraz stwarzam możliwości odreagowania emocjonalnego.
2. Staram się podtrzymać swój autorytet, bo najważniejsze jest pokazanie wyraźnych granic, których wychowanek nie powinien przekraczać.
3. Wobec wychowanków jestem konkretny(a) i rzeczowy(a). Bezwzględnie przestrzegam wcześniejszych ustaleń i kontraktu.
4. Wobec wychowanków jestem elastyczny(a). Dopuszczam sytuacje, w których nie domagam się restrykcyjnego przestrzegania wcześniejszych ustaleń i kontraktów.
5. Wiem, że przy kolegach wychowanek/uczeń musi grać „twardziela”, więc nie doprowadzam do konfrontacji przy „innych”, ale potem rozmawiam indywidualnie.

Źródło: opracowanie własne.

Analiza danych przedstawionych na wykresie 9 pozwala określić, w jakim stopniu wskazane style pracy z wychowankiem/ucniem w sytuacjach konfliktowych są najbardziej charakterystyczne dla pracowników badanych placówek.

Jeśli chodzi o style pracy z wychowankiem w sytuacjach konfliktowych, to uwagę zwraca wysoki odsetek odpowiedzi nadających dobrą i przeciętną siłę wartości randze poszczególnych interakcji. Innymi słowy, nie uzyskano jednoznacznych danych, które pozwoliły-

by stwierdzić, jaki styl pracy jest u badanych dominujący. Wszystkie wskazane style są przez nich dość wysoko (lub przeciętnie) deklarowane. Co więcej, wybór wartości środkowej przy każdej z możliwych kategorii odpowiedzi stanowił ponad 1/5 wszystkich ustosunkowań (20–29,5%). Analiza ujawniła więc **brak wspólnej strategii rozwiązywania konfliktów**, co po raz kolejny może potwierdzać deficyt kultury organizacji pracy wychowawczej w ośrodkach.

Możliwa jest jednak również inna interpretacja: wychowawcy stosują elastycznie poszczególne style w zależności od okoliczności, indywidualnych cech wychowanka czy wreszcie planu, który nauczyciel chce osiągnąć⁵². Najprawdopodobniej przedstawiane tu wyniki są po części rezultatem braku spójnej strategii działania, ale w niektórych przypadkach obrazem profesjonalnej wszechstronności.

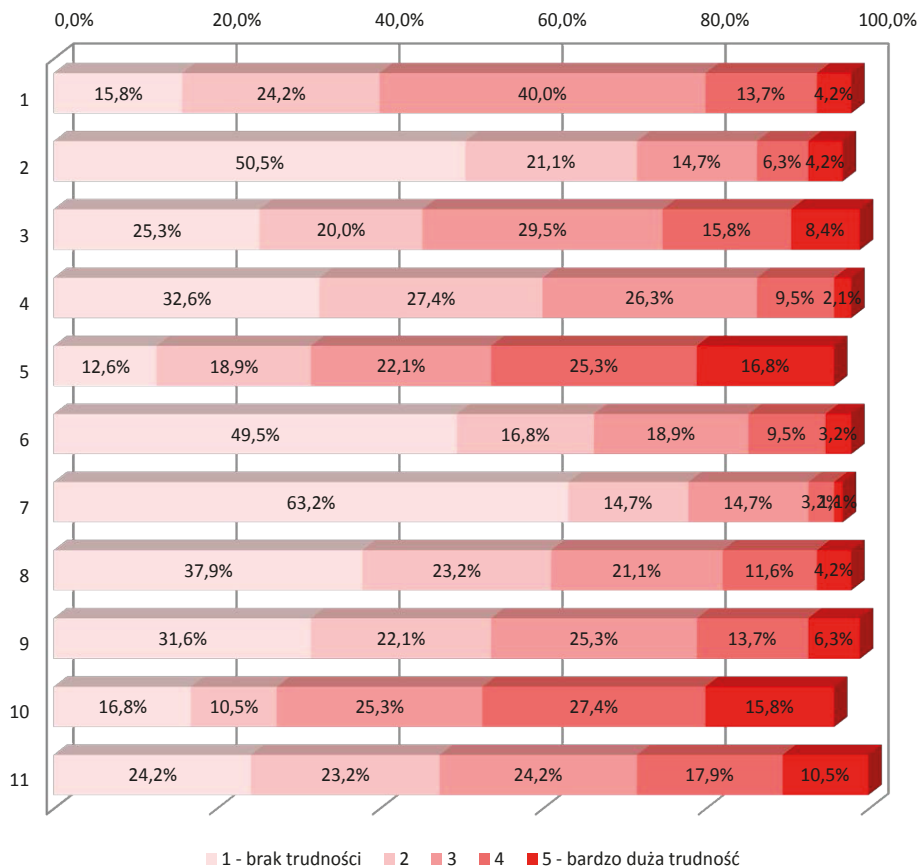
Nawet jednak przyjmując interpretację profesjonalną, wypada zauważyć, że jest to profesjonalizm indywidualny i brakuje wspólnie wypracowywanych strategii rozwiązywania konfliktów w instytucji, w której naturze leży konflikt. Ten fakt może niepokoić. Osamotnienie i wysokie napięcie interakcyjne, jako cecha klimatu społecznego badanych instytucji, wydają się wyjaśniać (ale nie usprawiedliwiać) negatywne zachowania przypisane wychowawcom przez ich podopiecznych.

Obraz ten dopełnia analiza odpowiedzi pedagogów na pytanie o obszary trudności w ich pracy. W ocenie badanych obszary trudności zawodowych w największym stopniu tkwią w niskich zarobkach i konieczności podejmowania dodatkowego zatrudnienia (43,2%) oraz w rozrośniętej dokumentacji (42,1%). W najmniejszym stopniu są one konsekwencją zmianowego systemu pracy (63,2%) i relacji z dyrekcją (50,5%) (wykres 10).

Natomiast trudności w organizacji i realizacji pracy wychowawczej badani sytuują przede wszystkim w ograniczeniach formalno-prawnych (41,1%) oraz w dużym zróżnicowaniu wychowanków/uczniów (40%). Nieznaczny odsetek badanych (8,4%) jest skłonny wiązać trudności z posiadany warsztatem pracy własnej (tab. 16).

Wysokie wartości wyboru uwarunkowań systemowych wskazują na **tendencję do lokowania odpowiedzialności raczej na zewnątrz**, a nie w sobie samych. Taki wniosek wpisuje się w proponowaną interpretację wymiarów i uwarunkowań zdiagnozowanych zaburzeń komunikacyjnych.

⁵² Por. M. Granosik, *Profesjonalizm a schematy działania w pracy socjalnej*, „Praca Socjalna” 2003, nr 1, s. 3–28.



Wykres 10. Rozkład odpowiedzi na pytanie: *Jak ocenia Pan(i) inne obszary trudności w pracy?*

1. Relacje między wychowawcami a nauczycielami.
2. Relacje z dyrekcją.
3. Presja kolegów nie lubiących tych, którzy chcą wprowadzać zmiany, ulepszać.
4. Rozdźwięk pomiędzy tym, jak sobie wyobrażałem(am) tę pracę, a jak jest.
5. Rozrośnięta dokumentacja.
6. Presja doksztalcania się.
7. Zmianowy system pracy.
8. System motywowania pracowników.
9. Ewaluacja własnej pracy.
10. Niskie zarobki i konieczność podejmowania dodatkowej pracy.
11. Niewdzięczność ze strony wychowanków.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 16. Rozkład odpowiedzi na pytanie: *Gdzie tkwią główne przyczyny tych trudności?*

Wyszczególnienie	N = 95	%
W posiadanym warsztacie pracy (niedostateczna wiedza, umiejętności, kompetencje)	8	8,4
W moich własnych cechach osobowościowych	13	13,7
We właściwościach osobowościowych wychowanka/ucznia	25	26,3
We właściwościach środowiskowych wychowanka/ucznia	34	35,8
W czynnikach organizacyjnych placówki	16	16,8
W niedostatecznym dofinansowaniu placówki	34	35,8
W przepisach (i ograniczeniach) prawnych	39	41,1
W braku współpracy z innymi pracownikami placówki	16	16,8
W słabej koordynacji współpracy pomiędzy instytucjami (sąd, placówki resocjalizacyjne, policja, RODK itd.)	18	18,9
W dużym zróżnicowaniu wychowanków/uczniów	38	40,0
Inne przyczyny (za wiele niepotrzebnej dokumentacji, ankiet)	1	1,1

Źródło: opracowanie własne.

4.4. Kierunki zmian w zakresie klimatu społecznego i działań na rzecz wspierania oraz planowania kariery zawodowej wychowanków z perspektywy uczestników badania

Zważywszy na cel praktyczny niniejszej diagnozy (zaproponowanie rekomendowanych kierunków zmian sprzyjających ulepszeniu klimatu społecznego badanych placówek), ważnym aspektem analizy powinno być przyjęcie perspektywy samych badanych.

Z uwagi na sprofilowanie diagnozy wokół zagadnień klimatu społecznego, rozumianego jako rodzaju przestrzeni komunikacyjnej współtworzonej przez wszystkie podmioty w codziennych interakcjach w placówce, może dziwić nieobecność w niniejszym opracowaniu propozycji zmian z perspektywy wychowanków. Ich spojrzenie na zmiany byłoby jednak tylko bardziej syntetycznym opisem tych samych kategorii, na które zwrócono uwagę w części diagnozy poświęconej elementom klimatu społecznego, znaczących dla wspierania kariery szkolnej wychowanków. Pominięcie wspomnianego aspektu służy więc uniknięciu powtórzeń.

Wczytując się w materiał diagnostyczny pochodzący od wychowanków (głównie pytania otwarte), można było odnieść wrażenie dużej spójności treści odpowiedzi, niezależnie od wywołującego je pytania.

Pytania o stan, pytania z elementami projekcji czy pytania o odczucia stymulowały odpowiedzi, które prowadziły do tych samych, diagnostycznie znaczących kwestii. Przyjęto zatem, że problemy zdiagnozowane na etapie opisu wymownie orientują wyobraźnię odbiorcy perspektywy wychowanków na potrzebne kierunki zmian.

Wydaje się, że pracownicy pedagogiczni ośrodków dla młodzieży nieprzystosowanej społecznie widzą potrzebę wprowadzania zmian w zakresie rozwiązań systemowych (17,9% uważa, że zmiany w tym zakresie są konieczne). Jednak należy zwrócić uwagę, że porównywalne odsetki respondentów nie potrafią jednoznacznie ocenić potrzeby przemian w obrębie systemu, a mniej więcej co siódmy uczestnik badania nie widzi sensu ani potrzeby modyfikowania istniejących rozwiązań systemowych (14,7%).

Na poziomie systemu badani widzą konieczność wprowadzenia następujących modyfikacji, które w ich odczuciu usprawniłyby organizację pracy i jej skuteczność:

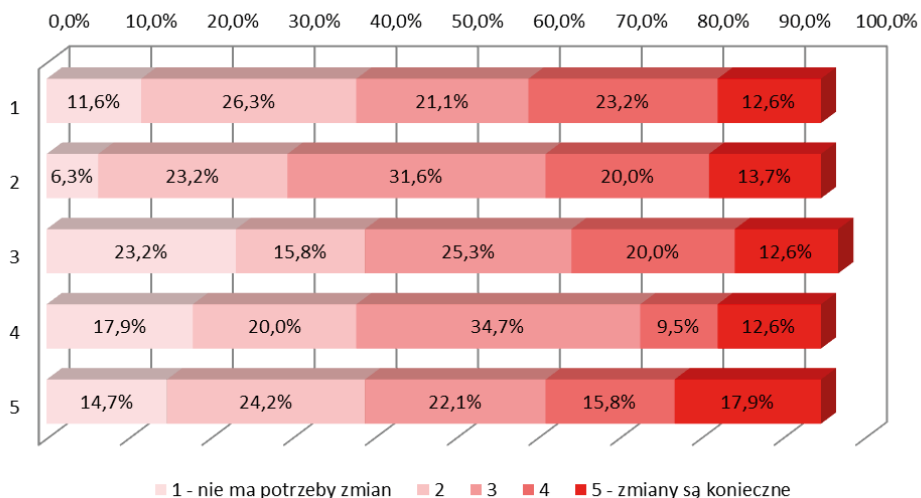
- 1) prawnych (zwiększenie uprawnień działań rzecznika praw dziecka, usprawnienie działań sądu w zakresie kierowania do instytucji i zmiany środka wychowawczego, rozłączne traktowanie ośrodków wychowawczych i socjoterapeutycznych przez sądy, włączenie ośrodków socjoterapii w poczet środków wychowawczych stosowanych przez sąd);

- 2) organizacji systemu kształcenia (umożliwienie pobytu w ośrodku do momentu ukończenia szkoły, wprowadzenie elastycznego czasu trwania zajęć szkolnych jednostki dydaktycznej);

- 3) finansowych oraz pomocy socjalnej (zwiększenie nakładów finansowych na realizację działań profilaktyczno-wychowawczych, zwiększenie szans w zatrudnieniu i przydział mieszkań dla absolwentek, czyli prawne uprzywilejowanie wychowanek MOW starających się o lokal socjalny);

- 4) organizacji resocjalizacji (nowoczesna resocjalizacja polegająca na aktywizacji osób zagrożonych demoralizacją).

W zakresie potrzeby (lub jej braku) zmian we współpracy z innymi instytucjami/organizacjami oraz organizacji wewnętrznej placówki opinie pracowników pedagogicznych są spolaryzowane, jednak z przewagą zachowania obecnego stanu (22,1% uważa zmiany za ważne, a nawet konieczne; 37,9% ocenia je za zbędne lub mało istotne). Co prawda, nieco wyższy odsetek ankietowanych stoi na stanowisku, że zmiany w obrębie pracy w grupach/klasach są potrzebne, ale ich przeciwników jest niewiele mniej (odpowiednio: 33,7% i 29,5%). Podobnie rzecz się ma w zakresie opinii na temat konieczności zmian w zakresie indywidualnej pracy z wychowankiem/ucznikiem. Zwolennikami zmian jest około 35,8% badanych, a przeciwnikami blisko 38%. Szczegółowe dane zawarto na wykresie 11.



Wykres 11. Rozkład odpowiedzi na pytanie: *Proszę ocenić potrzebę zmian w Pana(i) placówce*

1. W zakresie indywidualnej pracy z wychowankiem/ucznem.
2. W zakresie pracy w grupach/klasach.
3. W zakresie organizacji wewnętrznej placówki.
4. W zakresie współpracy z innymi instytucjami/organizacjami.
5. W zakresie rozwiązań systemowych (np. prawnych).

Źródło: opracowanie własne.

Mniej więcej co trzeci badany próbował wskazać kierunek zmian w poszczególnych obszarach. Część proponowanych przez ankietowanych rozwiązań miała postać raczej ogólnych uwag niż konkretnych modyfikacji, częściowo jednak pożądane przeobrażenia zostały podane precyzyjne. Pracownicy nie stanowią jednolitej grupy pod względem wyrażanych opinii na temat koniecznych zmian. Odmienne podchodzą zarówno do zakresu wskazywanego poziomu potencjalnych zmian, jak też do ich treści. Część opinii pozostaje w sprzeczności ze sobą (np. potrzeba zwiększenia liczebności grupy wychowawczej vs potrzeba zmniejszenia liczby wychowanków w grupie), co może wynikać z odmiennych uwarunkowań infrastrukturalnych poszczególnych ośrodków. Ponadto niektóre ze wskazywanych przez pracowników pedagogicznych zmian mieszczą się w obrębie nie tyle koniecznych przeobrażeń formalnych, ile są zależne od organizacji pracy własnej (placówki lub pracownika), a zatem możliwe do zrealizowania.

Do zmian organizacyjnych, które ulepszyłyby pracę ośrodków oraz zwiększyłyby skuteczność oddziaływań wychowawczych badani pracownicy zaliczyli:

- zmiany na poziomie współpracy ośrodka z innymi instytucjami (wspólne wyjazdy integracyjne dzieci z różnych ośrodków lub możliwość wyjazdów wychowanków na obozy i kolonie niekoniecznie jako wychowanków MOS; współpraca z instytucjami, organizacjami, które mogą pomóc w rozwijaniu indywidualnych zainteresowań uczniów po zajęciach lekcyjnych; współpraca z instytucjami oparta na wymianie doświadczeń i wspólnych działań; współpraca z domami dziecka);

- zmiany na poziomie współpracy wewnątrz instytucji (większa współpraca szkoły z internatem, nauczycieli z wychowawcami i podejmowanie wspólnych decyzji; większy wpływ na decyzje dyrekcji dotyczące zmian wprowadzanych w ośrodkach; zmiany w polityce kadrowej; zwiększenie egzekwowania obowiązków od wychowawców; ustalenie procedur postępowania na terenie placówki; zmiany personalne);

- zmiany na poziomie organizacji pracy nauczycieli/wychowawców (uproszczenie dokumentacji wychowawcy klasy; możliwość pisania dokumentacji na komputerze, a nie ręcznie; lepsze poznanie potrzeb nauczyciela; mniejsza biurokracja, więcej czasu dla dzieci);

- zmiany na poziomie organizacji pracy wychowawczej (zmniejszona liczba wychowanków w grupie z 12 do 5-6; zwiększona liczba wychowawców w grupie; rozszerzenie możliwości indywidualnej pracy z wychowankiem; stworzenie spójnego systemu wychowawczego; symulowane rozmowy kwalifikacyjne z pracodawcami z zewnątrz).

W zakresie warunków pracy z wychowankiem respondenci wskazali konieczne zmiany, które ich zdaniem powinny się dokonać w obszarze organizacji pracy z wychowankiem (np. więcej indywidualnej pracy z psychologiem; praca z grupą metodą warsztatową angażującą uczniów, wykorzystanie pomocy multimedialnych, większa konsekwencja w pracy z wychowankami) oraz kierunku i treści oddziaływań (przeciwdziałanie roszczeniowości).

5. Wnioski i refleksje końcowe

Obraz diagnozowanych placówek wyłaniający się z przedstawionej tu analizy nie jest jednostronny – w ich funkcjonowaniu można wskazać zarówno potencjały, jak i deficyty. We wnioskach końcowych zostaną ukazane przede wszystkim te aspekty, które nie funkcjonują doskonale i które można, a nawet należy ulepszać. Klimat społeczny badanych instytucji, rozumiany w niniejszej diagnozie jako układ relacji między podmiotami komunikującymi się ze sobą w przestrzeni placówki i w środowiskach pozainstytucjonalnych, w niewystarczającym stop-

niu służy jako pomoc wychowankom w jak najpełniejszym ich rozwoju bio-socjo-kulturowym. Uzasadnienie tej ogólnej oceny diagnostycznej można znaleźć w poniższych wnioskach szczegółowych:

1. **Podobieństwo klimatu społecznego MOS i MOW.** Mimo odmiennych założonych funkcji działalności instytucji w prawno-społecznym systemie zapobiegania demoralizacji i przestępczości dzieci i młodzieży brakuje wyraźnego różnicowania celów oraz zasad pracy wychowawczej w młodzieżowych ośrodkach socjoterapii (MOS) i młodzieżowych ośrodkach wychowawczych (MOW). Pomimo odmiennego sposobu rekrutacji młodzieży do tych ośrodków (kierowani przymusowo przez sąd vs kierowani w trybie pozasądowym na wnioski rodzica), a co się z tym wiąże – różnych typów wychowanków i ich potrzeb (zagrożeni demoralizacją vs zdemoralizowani; „sprawcy czynów karalnych” vs „nieradzący sobie”), trudno odnotować istotne różnice zarówno w sposobie traktowania, jak i formułowania oraz wartościowania osiąganych celów wychowawczych w ramach wspomnianych placówek. Nacechowany elementami przymusu oraz natężeniem problemów komunikacyjnych, przy podobnym poziomie wykluczenia wychowanków z ustalania zasad, klimat społeczno-wychowawczy pozostaje w pewnej sprzeczności z formalnie odmiennym charakterem obu instytucji – profilaktycznym (MOS) i resocjalizacyjnym (MOW).

Biorąc powyższe pod uwagę, warto postawić pytanie, czy równie wysoki poziom kontroli i dyscyplinowania w MOS i MOW nie czyni z tych pierwszych przestrzeni, której klimat społeczny sprzyja kryminalizacji, rozumianej jako konsekwencja społecznego naznaczenia? Dobrowolność wpisana w proces podejmowania decyzji o „pójściu do placówki”, zestawiona z poczuciem nadmiernej kontroli, bolesności sposobów egzekwowania reguł, na których ustalanie nie ma się wpływu, może prowadzić do intensyfikacji procesów indywidualnych i społecznych, którym instytucja ta miała *de facto* zapobiegać. Kiedy dodamy do tego wszechogarniające odczucie nudy panujące w instytucji, intensyfikujące nieformalne życie społeczne, jego warstwę interakcyjną, jak również dominującą u nauczycieli definicję wychowanka (jako osoby z deficytem, „chorej”, „innej ode mnie” i **jedynie** odpowiedzialnej za zaburzoną relację z wychowawcą/nauczycielem), powstaje klimat sprzyjający uruchomieniu społecznego procesu „tworzenia przestępcy”. Reakcja społeczna pracowników placówki na „chorego”/„bardziej zdemoralizowanego od innych” wychowanka w postaci zwiększonej kontroli, dyscyplinowania, minimalizacji nagród na rzecz kar itp. będą stymulować u podopiecznego intensyfikację zachowań, których eliminacji badana instytucja miała w rzeczywistości służyć.

Idąc tym tropem i antycypując scenariusze wymiany między zachowaniem wychowanka, odbieranym jako „dewiacyjne” a reakcją na nie pracowników MOS, wyrażamy czysto teoretyczny (aczkolwiek uzasadniony logiczną analizą) niepokój o to, czy MOS nie staje się w biografiach niektórych młodych ludzi kołem napędowym „kariery instytucjonalnej”, której następnym etapem jest MOW.

2. Podobieństwo postaw nauczycieli i wychowanków wobec instytucji. Tych pierwszych charakteryzuje niski poziom satysfakcji i cechuje wysokie poczucie braku efektów swoich działań oraz poczucie ograniczeń zewnętrznych. Ci drudzy zaś czują, że są w instytucji jedynie za karę i mają wysokie odczucie zniewolenia, zwłaszcza w sferze bieżącej organizacji życia instytucji oraz potencjalnych możliwości aktywności.

Owo podobieństwo negatywnych postaw wobec instytucji nie ma znamion wyraźnych antagonizmów i wzajemnego „zwalczania się”, jednak sytuuje uczestników ośrodków po przeciwnych stronach barykady (wskazują na to sposoby wypowiedzania się o sobie kadry pedagogicznej i wychowanków). Na uwagę zasługuje to, że mimo iż ogólny stosunek do instytucji u wychowawców jest negatywny, to badanie ujawniało także przykłady pozytywnych indywidualnych wzorców osobowych wychowawców/nauczycieli (podawane z imienia lub nazwiska przez wychowanków). Na podstawie analizy danych można opisać trzy typy pracowników: **wychowawców zaangażowanych**, negocjujących z wychowankiem i starających się go zrozumieć; **wychowawców stawiających na dyscyplinę i podporządkowanie się** oraz tych, których specyfikę najlepiej oddaje pojęcie z wypowiedzi jednego z badanych wychowanków: **wychowawców, którzy mogliby „być bardziej w pracy”**.

3. Przyjęte w placówkach definicje roli wychowawcy i wychowanka stanowią czynnik zaburzający komunikację. W zgeneralizowanym profilu roli zawodowej wychowawcy/nauczyciela resocjalizacyjnego i socjoterapeuty konstruowanym w codziennej komunikacji on/ona występuje jako osoba kontrolująca, dyscyplinująca i egzekwująca wykonanie zadań, terapeutyzująca i reedukująca. Taki obraz pozostaje w sprzeczności z definicją sukcesu wychowawczego formułowanego przez pracowników (eksponującą pogłębioną relację z wychowankiem, zaufanie i wpływ na pozytywne zmiany w jego życiu). W związku z tym, że badanie pozwoliło również zrekonstruować dominujący w świadomości pracowników profil wychowanka, wyrażony w terminach indywidualnych zaburzeń bądź negatywnych wpływów środowiskowych, to takie autodefiniowanie roli wychowawcy i przyjęta „koncepcja wychowanka” sugerują **ambiwalencję** jako cechę poten-

cialnie kluczową dla zrozumienia specyfiki klimatu społecznego w badanych ośrodkach.

Chodzi tutaj o dwa możliwe wymiary ambiwalencji. Po pierwsze, ambiwalencję rozumianą jako postawę wychowawcy wobec wychowanka, charakteryzującą się jednoczesnym odnoszeniem się do niego przez pryzmat sprzecznych, znoszących się definicji. Taki wymiar ambiwalencji nazwalibyśmy **sprzecznością w intencjonalności wychowawczej**. Z drugiej strony, stan ambiwalencji może wyznaczać pewien rodzaj równowagi konstruowanej społecznie w codziennych interakcjach pomiędzy wychowankami i wychowawcami. W tej perspektywie wymiaru ambiwalencji wychowawcy w swoich działaniach odnoszą się do odmiennych (nieraz sprzecznych) definicji wychowanka i odmiennych definicji swojej własnej roli zawodowej. Można wówczas mówić o **instytucji jako o przestrzeni o dwuwartościowej intencjonalności wychowawczej**.

4. **Zaniedbanie wychowawczej funkcji czasu wolnego.** Organizacja czasu wolnego w instytucji nie wydaje się zaspokajać oczekiwań młodzieży. Co zaskakujące, rzadko jest postrzegana przez pracowników jako problem. Konstatacja ta niepokoi, jeśli spojrzymy na organizację czasu wolnego przez pryzmat związku między doświadczaniem nudy w małych przestrzeniach interakcyjnych, zachowaniami młodych odbieranymi przez innych jako problemowe a negatywną reakcją społeczną na nie. Mechanizm ten został opisany również we wniosku nr 1. Pozytywnym aspektem diagnozy czasu wolnego są niewygórowane oczekiwania badanych wychowanków, którzy często oczekują po prostu wyjścia z ośrodka lub zajęcia się czymś, co nie wymaga wielkich nakładów w procesie zmiany.

5. **Deficyt kultury organizacyjnej pracy wychowawczej.** Chodzi tutaj o ujawnione problemy (samo)zarządzania instytucją. Obszarami wymagającymi namysłu są: praca nad zespołem (wspólne budowanie standardów pracy powiązane z budowaniem systemu wychowawczego; zarządzanie różnicami i konfliktami między pracownikami; podnoszenie poczucia wspólnotowości; kreatywne zarządzanie rozwojem indywidualnym, karierą; wypracowanie wewnętrznego systemu motywacji opartego na docenieniu pracowników zaangażowanych i docenianych przez użytkowników usług, tj. samych wychowanków).

6. **Wadliwy system ustalania zasad w placówce i sposobów ich egzekwowania.** Błędnym założeniem systemu klimatu społecznego ośrodków jest ograniczone uczestnictwo wychowanków w ustalaniu reguł ogólnych instytucji, co zagraża ich niezrozumieniem, brakiem akceptacji czy symbolicznym odrzuceniem. Konsekwencją wykluczenia

wychowanków z formalnego negocjowania zasad jest koncentracja codziennej pracy wychowawczej na utrzymaniu porządku zamiast na pracy nad relacją. Wzmaga to zaburzenia komunikacji i podwyższa napięcie interakcyjne, będąc w rzeczywistości podstawową przyczyną konfliktów (co wtórnie obsadza wychowawcę w roli „porządkowego”).

Analiza danych pochodzących od wychowanków ujawnia silnie odczuwaną przez wychowanków nadmierną kontrolę. Szczególna niechęć przejawiana jest wobec zakazu palenia i ograniczenia używania telefonów komórkowych. Sytuację tę warto postrzegać nie tyle przez pryzmat domagania się przez podopiecznych usankcjonowania zachowań nieadekwatnych do wieku i świadczących o demoralizacji (np. palenie papierosów), ile z perspektywy „podwójnych standardów” praw i obowiązków członków społeczności (wychowanków i kadry).

7. Brak strategii karania i nagradzania. W odniesieniu do tej kwestii zaskakujące okazały się dwa wątki. Pierwszy to silna pozycja podejścia behawioralnego w działalności badanych placówek. Choć wybór koncepcji wychowania podlega dyskusji i może być obroniony przez praktyków, którzy konsekwentnie go implementują, to jego aberracje ujawnione w badaniu są nie do obronienia. Niekonsekwentne, obarczone podstawowymi błędami formy kar zostały ujawnione w odpowiedzi na pytania otwarte do wychowanków. Podopieczni zarzucają wychowawcom niekonsekwencję i nadużywanie karania, jego nierozważne używanie. Nie wyrażają również (słusznie) zgody na wybrane jego formy, np. na ograniczanie kontaktów z rodziną (!). Podwójne standardy oceniania, nierówne traktowanie, dotkliwość kar – to główne czynniki osłabiające ich funkcję. Diagnoza wykazała również rozbieżność między deklarowanym przez nauczycieli znaczeniem kary a jej realną formą czy funkcją, jaką pełni w rzeczywistości ośrodków.

8. Brak wspólnej strategii rozwiązywania konfliktów. Brak wypracowanych standardów rozwiązywania konfliktów w instytucji, której istotą jest konflikt, może przyczyniać się do demoralizacji kadry, gdyż standardy te są budowane sytuacyjnie, a ich powierzchowna skuteczność (np. wyciszenie wychowanka) w obecności innych niereagujących wychowawców czy wychowanków normalizuje negatywne wzory reakcji. Taki proces społecznego tworzenia wzorów „skutecznej” praktyki ma charakter progresywny. Mechanizmem go podtrzymującym staje się źle pojęta lojalność zawodowa (nie profesjonalna) – zjawisko, które występuje szczególnie często w środowiskach osób pracujących w warunkach odczuwanych jako niepewne, nieprzewidywalne, związane z różnymi zagrożeniami.

9. Przemoc wychowawców wobec wychowanków. Z punktu widzenia autorów badania jest to kwestia najbardziej niepokojąca i wy-

magająca zdecydowanych zmian. Należy ją jednak wiązać z deficytem kultury organizacji pracy wychowawczej, ustalaniem zasad panujących w ośrodku bez udziału wychowanków, brakiem strategii karania i nagradzania oraz zaniedbaniem organizacji czasu wolnego. Wysoki odsetek odpowiedzi potwierdzających przemoc świadczy o stabilizacji i normalizacji przemocowych strategii (nie)radzenia sobie niektórych pedagogów w relacjach z wychowankami.

10. Dobre warunki dla rozwoju strategii wspierania rozwoju edukacyjnego i zawodowego wychowanków w placówce. Diagnoza wykazała względną spójność celowości w zakresie rozwoju edukacyjnego i zawodowego wychowanków pomiędzy perspektywą wychowawców, wychowanków i rodziców. Nauczyciele zostali w badaniu wyróżnieni przez wychowanków jako pomocni w karierze szkolnej i zawodowej. Podkreślono m.in. wartość rozmów z nimi. Na tej podstawie warto jednak rozwijać bardziej zorganizowany system wsparcia oraz rozwiązania dedykowane specjalnie do tych celów.

11. W sposób niedostateczny realizowana jest integracja działań ośrodków ze środowiskiem pozainstytucjonalnym. Choć potrzeba współpracy z innymi placówkami została wyraźnie wyartykułowana, to jednak uwagę zwraca fakt, że kadra pedagogiczna widzi potrzebę i możliwość takiej współpracy głównie z instytucjami, które w swoich murach skupiają dzieci i młodzież zagrożoną izolacją oraz wykluczeniem społecznym (np. domy dziecka, ośrodki wychowawcze). Wniosek ten znajduje swoje uzasadnienie także w podkreślanej przez badanych wychowanków niezaspokojonej potrzebie „wyjść” poza teren placówki. Problemy te pogłębiają **procesy stygmatyzacji i izolacji społecznej** oraz są niezwykle negatywne z punktu widzenia procesów readaptacyjnych nieletnich.